

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra primární pedagogiky**



## **Genderové aspekty hry s panenkou**

**The Gender Issues of Playing with Dolls**

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Zborníková Dana

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Datum a místo odevzdání: v Praze, duben 2014

**Čestné prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Genderové aspekty hry s panenkou vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

10. dubna 2014, v Praze

.....

Dana Zborníková

**Poděkování:**

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D. za vedení mé práce, vstřícnost při konzultacích, podnětné a cenné rady, za trpělivost i ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

**NÁZEV:**

Genderové aspekty hry s panenkou

**AUTOR:**

Dana Zborníková

**KATEDRA:**

katedra psychologie

**VEDOUCÍ PRÁCE:**

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

**ABSTRAKT:**

Téma mé práce souvisí s genderovou socializací a s ní přijímanými stereotypy, které vedou k odlišné výchově a odlišným zájmům děvčátek i chlapců. Hlavním cílem výzkumu je zmapovat postoje dětí předškolního věku k různým typům panenek a samotná volba hraček. Protože hra je v předškolním věku klíčovou aktivitou, je důležité znát postoje a preference dětí k jednomu z nejvíce používaných typů hraček.

Dalším cílem mé práce je zjistit, zda jsou nejstarší děti mateřské školy genderově vyhraněné, a jestli se jejich vyhraněnost projeví při hře s panenkami a v rozhovoru. Prověřovala jsem také, zda děti ve výběru panenek upřednostňují fyzický vzhled, či preferují kulturně dané charakteristiky. Podle vývojových teorií lze očekávat, že děti předškolního věku mají vybudovanou základní genderovou identitu, která je jimi dosud vnímána jako částečně změnitelná. K dosažení cílů jsem zvolila individuální řízený rozhovor a polostrukturované pozorování. Z mého výzkumu vyplývá, že děti měly podobnou představu o hračkách, které jsou určeny chlapcům a které dívkám (panenky, auto, stavebnice, Gormiti). Zajímavostí je, že dívky i chlapci považují panenku za hračku pro obě pohlaví, ačkoli chlapci ji přeci jen považují za spíše feminní.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

předškolní věk, děti, hra, hračky, panenky, gender

**TITLE:**

The Gender Issues of Playing with Dolls

**AUTHOR:**

Dana Zborníková

**DEPARTMENT:**

Department of psychology

**SUPERVISOR:**

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

**ABSTRACT:**

The topic of my bachelor's thesis is related to gender socialization and accepted stereotypes, which lead to a different education and interests of girls and boys. Main aim of my research is to explore attitudes of preschool children to different types of dolls and the toy choice itself. As play is a key activity in preschool age, it is important to know attitude and preferences of children to one of most used kind of toy.

Another goal of my thesis is to figure out, whether the oldest children in kindergarten are gender distinctive and if their distinctiveness is displayed while playing with dolls and in dialog. I have also observed whether children in the doll's selection prefer physical appearance, or the cultural characteristics. According to the theory of development we may expect that preschool children have built basic gender identity, which is perceived by them as partly changable. I have chosen individual controlled interview and semi-structured observation to achieve the results. My research shows that children have a similar idea of toys that are designed to boys and girls (doll, car, building kit, Gormits). It is interesting that both girls and boys consider doll to be toy for both genders, although boys consider it after all to be rather feminine.

**KEY WORDS:**

preschool age, children, game, toys, dolls, gender

## Obsah:

Úvod:.....	8
I. Teoretická část .....	10
1. Předškolní věk .....	10
1.1 Tělesný a motorický vývoj.....	10
1.2 Kognitivní vývoj .....	13
1.3 Řečový vývoj.....	17
1.4 Emoční a vztahový vývoj.....	19
2. Hra a hračka .....	21
2.1 Hra .....	21
2.1.1 Jak na hru pohlíží odborníci.....	21
2.1.2 Historie vývoje cílů hry.....	23
2.1.3 Znaký her .....	24
2.1.4 Druhy her .....	26
2.1.4.1 Hra řízená a didaktická .....	30
2.1.4.2 Volná hra .....	31
2.1.4.2.1 Heterogenní a homogenní skupina při volných hrách .....	33
2.1.5 Funkce hry .....	34
2.1.5.1 Funkce hry pro společnost.....	34
2.1.5.2 Funkce hry pro dítě .....	35
2.1.5.3 Funkce hry pro vychovatele .....	36
2.2 Hračka .....	36
2.2.1 Vymezení hračky.....	36
2.2.2 Lidová hra a hračka .....	38
2.2.3 Panenka.....	39
2.2.4 Hračka jako potřeba během vývoje dítěte .....	41
3. Pohlavní a genderová identita u dívek a chlapců.....	42
3.1 Vymezení pojmů - pohlaví, gender, genderová role a identita.....	42
3.2 Genderová socializace v raném dětství .....	44
3.2.1 Jak se učíme genderu.....	44
3.2.1.1 Psychoanalytická teorie .....	44
3.2.1.2 Teorie sociálního učení.....	45
3.2.1.3 Kognitivněvývojové teorie .....	46
3.2.2 Jak dítě vyrůstá jako dívka či chlapec.....	46

3.2.3 Interakce mezi rodičem a dítětem.....	48
3.2.4 Genderové stereotypy .....	48
3.2.5 Genderová socializace a hračky .....	49
3.2.6 Raná socializace ve skupinách vrstevníků .....	50
3.2.7 Gender a média .....	50
II. Empirická část .....	52
4. Vymezení výzkumu.....	52
5. Zkoumané děti (soubor respondentů/ek) .....	53
5.1 Charakteristika školy.....	54
5.1.1 Fakultní mateřská škola Sluníčko pod střechou .....	54
5.1.2 Mateřská škola U Zámku .....	57
5.2 Charakteristika respondentů .....	58
5.2.1 Charakteristika skupiny A (pražské děti).....	58
5.2.2 Charakteristika skupiny B (chlumecké děti) .....	59
6. Průběh výzkumu.....	60
6.1 Průběh rozhovoru a pozorování.....	61
6.2 Způsob zpracování.....	64
7. Výsledky.....	65
7.1 Výsledky rozhovoru s dětmi ve skupinách A i B .....	65
7.1.1 Individuální rozhovor s dívkami a chlapci ve skupině A i B .....	65
7.1.2 Rozbor důvodů .....	67
7.1.3 Kolik dětí má doma panenky a jaké .....	71
7.1.4 S jakými panenkami by si děti chtěly děti pohrát.....	74
7.1.5 Kdo si hraje s panenkami? S čím si hrají kluci? .....	75
7.1.6 Jak by si děti chtěly s panenkou hrát? .....	78
8. Diskuze.....	80
9. Závěr.....	85
Seznam použité literatury: .....	87
Přílohy: .....	89
Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou ...	106
Evidenční list.....	107

## Úvod:

Ve své bakalářské práci se zabývám současnou problematikou genderových rozdílů. Oproti minulosti si jsou dnešní muži a ženy podobnější, co se týče aspektů nezávislosti, zaměstnanosti, sexuálního chování, kuřáctví a konzumace alkoholu, délky vlasů a odívání. Zároveň se však od sebe muži a ženy liší svými zájmy, koníčky a v mezilidských vztazích, tedy ve faktorech ovlivnitelných výchovou. Rozdělování aspektů či zájmů na mužské a ženské vyplývá do velké míry z genderových stereotypů, které přenášíme i na naše děti. Především jde o očekávání, že se dívky a chlapci budou projevovat odlišným způsobem, přičemž toto se může stát „sebesplňujícím proroctvím“. Z toho vyplývá, že na rozvoji vlastností se s velkou převahou podílí sociální vlivy a výchova.

Genderová socializace probíhá již od útlého věku, a proto bychom se v mateřských školách měli více zabývat touto problematikou. Jelikož jsem už dva roky působila jako učitelka ve školce, zažila jsem několik situací souvisejících s genderem, které mě zaskočily či velmi zamrzely. Jako příklad mohu uvést situaci, kdy přišel chlapec do školky a vrhnul se ke skupině svých kamarádů – chlapců, kteří ho však ke hře odmítli připustit, protože na sobě měl červené tričko a neměl zelené triko, jako ostatní chlapci. Vzpomínám si i na situaci, kdy chlapec podléhal hysterickým záchvatům, když se na vycházce měl vést za ruku s nějakou dívenkou nebo vedle ní sedět u oběda či ležet vedle její postýlky. Určitě je každému známa i situace, kdy nebyl IN, protože neměl zrovna správný typ hračky nebo oblečení s animovanou postavičkou, která právě byla populární. Nyní rodiče podléhají davovému šílenství s Hello Kitty, mašinkou Tomášem, Bleskem Mac Quinem, Gormity, Hannou Montanou, lego Family Friendly a různými Pet shopáky, aby se jejich ratolesti ve školkách a školách měli čím pyšnit. Často slyším, že dívky si mohou hrát s Barbínami i Kenem, ale chlapci si mohou hrát pouze s Kenem, protože představuje mužskou roli. Otázka panenek souvisí i s podléháním jednotným módním trendům. Výzkumem jsem zjistila, že nyní jsou populárními Barbie Monster high. Zároveň panenka Barbie souvisí s nepřiměřenými tlaky na vzhled dívek, který se může následně projevit až v poruchách příjmu potravy, nebo ve sníženém sebevědomí. Dalším příkladem jsou i ranní námětové hry v mateřských školách, které jsou genderovou nápodobou „na něco“ (Na maminku, Na kadeřnici, Na doktora, aj.). Středem pozornosti se stávají děti, které neodpovídají



očekávaným stereotypům jejich sociálních okolí. Zatím je výjimečné, když si chlapečci chtějí hrát v kuchyňce místo s auty a holčičky rády něco opravují. Pokud se dítě s podobnou potřebou vyskytne v našem okolí, nevidím důvod, proč bychom ho měli od těchto her odrazovat. Myslím si, že příčinou by mohla být absence hraček v domácnosti, které nejsou úměrné jeho genderové identitě. Dalším důvodem může být touha přítomnosti v kolektivu opačného pohlaví nebo mohou právě prožívat nějakou úzkostnou situaci.

Dle mého názoru jde dnešní doba k vyrovnávání stereotypům naproti, což můžeme například vidět v domácnostech, kdy na mateřské dovolené začínají zůstat stále častěji muži. Přestože stereotypní představa je taková, že muži jsou živiteli rodiny a ženy matkami a ženami v domácnosti.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu nových poznatků a zkušeností po teoretické i praktické stránce, které mi budou přínosem pro moji budoucí práci s dětmi. Bakalářská práce se dělí na dvě části, teoretickou a empirickou. V teoretické části jsem shrnula poznatky získané o hře a hračce, předškolním věku a genderu. Kapitoly jsem se snažila propojit a vztáhnout k danému tématu. Ve formě komentářů jsem se snažila vyjádřit svůj názor na základě dosavadních zkušeností.

V empirické části jsem se zabývala výsledkem mého výzkumu, jehož hlavním cílem bylo zmapovat postoje dětí předškolního věku k různým typům panenek, které se lišily svým věkem a vzhledem, a samotná volba hraček. Dalším cílem bylo prověřit, zda děti ve výběru panenek upřednostňují fyzický vzhled, či preferují charakteristiky, které jsou čistě kulturně dané (např. oblečení, barva). Dále jsem prověřovala, čeho se rozdíl týká, v čem se liší, eventuálně čím je lze vysvětlit. Pozorovala jsem také pokračování vývoje hry s panenkami. Stručně se zmiňuji o průběhu výzkumu, o souboru respondentů, podmínkách a okolnostech, které jej provázely. Hlavním obsahem této části je analýza získaných dat. Z nich jsem formulovala výsledky, závěr, posoudila jsem je z více hledisek a snažila se je uvést do souvislostí se získanými poznatky z teoretické části.

# **I. Teoretická část**

## **1. Předškolní věk**

V celé mé práci se budu zabývat velkou vývojovou epochou, obdobím, které bývá v psychologických publikacích označováno jako věk hry, protože dětská aktivita se projevuje především v herních činnostech a zároveň prostřednictvím hry dochází k rozvoji schopnosti dítěte (Šulová, 2010). Název pro toto období není jednotný. V literatuře můžeme nalézt označení „starší předškolní věk“ (Przetaczniková), „druhé dětství“ (Příhoda), „předškolní dětství“, puerilní období (J.Vaněk) nebo také věk mateřské školy.

Dále se zaměřím na jednotlivé vývojové oblasti u dětí předškolního věku. Přestože některé odborné práce tuto etapu vymezují pro děti od narození do šesti let, já ji budu pojímat podle vývojově psychologických publikací, kdy je tento věk vymezen od 3 - 6 (7) let. Nástup do školy je důležitým mezníkem, který určuje přechod z předškolního období na mladší školní věk. Pro vstup do základní školy je jedním z kritérií i fyzický věk (Vágnerová, 2005). V dnešní době bývá mnoho odkladů školní docházky, proto se můžeme v mateřských školách čím dál více setkávat i s dětmi staršími.

V tomto období se dítě začíná připravovat na školu. Rozšiřuje se jeho samostatnost, ale stále potřebuje individuální vedení. Je hodně pohyblivý a dokáže déle udržet svoji pozornost. Mateřská škola má pro děti pozitivní výchovný význam a je důležitá zvláště v posledním roce před nástupem do školy, aby byl pro ně přechod do školy plynulejší. (Langmeier, 1998)

V předškolním období je dítě velice aktivní a vyspívá po všech stránkách - tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky, a proto v této kapitole uvedu významné vývojové proměny, k nimž dochází mezi třetím až šestým rokem. Tyto proměny spočívají v růstu obratnosti, v nových možnostech myšlení, v pokroku ve výtvarném projevu, v proměnách v sociálním životě, v hrách na sociální role, v expanzivní iniciativnosti a ve formování základů mravnosti. (Helus, 2009; Matějček, 2005)

### **1.1 Tělesný a motorický vývoj**

V předškolním věku se zlepšují dovednosti, zlepšuje se koordinace pohybů a všechny reakce jsou rychlejší. Dítě již poměrně dobře zvládá samostatnost a sebeobsluhu.

V tomto období se zřetelně mění tělesná stavba dítěte. Ztrácí se typická baculatost, protože se zpomaluje přibírání na hmotnosti (2-3 kg ročně). Organismus roste o 5-10 centimetrů za rok. V tělesném vývoji vznikají disproporce mezi růstem trupu, hlavy a končetin. O tělesném růstu rozhodují žlázy s vnitřní sekrecí. Roste i výkon ostatních vnitřních orgánů, zejména plic a srdce. Vzhledem ke zvláštnostem dýchacího ústrojí jsou děti v tomto věku náchylné na choroby dýchacích cest. Svalstvo je měkké a je obaleno více tukem než svalovinou. Dále pokračuje osifikace, ale kosti ještě stále nejsou dost tvrdé a pevné. Protože je kostra dítěte ještě křehká a pružná, může dojít k různým ortopedickým poruchám, proto je dobré, když dítě dochází na zdravotní tělesná cvičení. Nervová soustava se oproti předchozím obdobím vyvíjí pomaleji, ale zdokonaluje se její stavba a funkce. Zvyšuje se pracovní schopnost nervových buněk. Intenzivní rozvoj mozkové kůry má vliv na celkový psychický vývoj dítěte a mění se i pohybové funkce.

Na počátku tohoto období jsou pohyby málo koordinované, ale postupem času se stávají dokonalejšími. Velikého rozdílu si můžeme všimnout u chůze, která je zpočátku neohrabaná, děti našlapují na celé chodidlo. V průběhu období se chůze zautomatizuje a vytváří se individuální styl chůze. Pohyby jsou kontrolovány vědomím.

Třileté dítě dokáže střídat nohy při chůzi do schodů, jezdí na tříkolce, navléká na šňůrku korálky, napodobí kresbu kruhu a pojmenovává obrázky. Staví mosty ze třech kostek, začíná používat mezery zhruba na prst všude stejně velké a používá asymetrii. Stavba pro něj existuje, i když nemá jméno. Při hře začíná spolupracovat s ostatními dětmi a objevují se hry úkolové, či sociální („Na maminku a tatínka“, „Na listonoše“...). Obléká se s pomocí a je spolehlivé při péči o hygienu.

Čtyřleté dítě umí chodit po úzké lavičce, seskočí z lavičky, skáče na jedné noze. Napodobí kresbu křížku podle předlohy. Dosud nemá pojem počtu, ale seznamuje se s číslicemi. Správně označí základní barvy.

Pětileté dítě jezdí už i na jízdním kole. Z kostek staví brány a tato fáze stavby se vyznačuje nestandardními polohami a plochami kostek. Zvládá skládat puzzle a kreslí čtverec podle předlohy. Zdokonaluje se krouživý pohyb a udržení rovnováhy. Na konci předškolního období dítě zvládá i základy sportovních činností, které jej baví, nebo které jej dospělí naučí. Zvládnou bruslit, lyžovat a plavat. Hry tohoto období jsou spojovány s pohybem - sbíhání a vybíhání schodů, skákání a seskakování z výšky, lezení, hopsání, stoj na jedné noze, házení a lezení po žebřinách. Intenzivněji se rozvíjí i praktické činnosti, dítě začíná být přesnější a dokonalejší. Tím je podmíněn i vzrůst

samostatnosti, obratnosti a manipulace s předměty má význam i pro celkový psychický vývoj dítěte. Vývoj jemné motoriky umožňuje osifikace zápěstních kůstek, ke které dochází před vstupem do školy. Rozvíjí se pohybová funkce ruky a koordinace drobného prstového svalstva, což mu umožňuje zacházet s nůžkami, držet tužku či štětec, jíst příborem a obsloužit se. (Kuric, 1986)

Před vstupem do základní školy bychom již měli znát vyhraněnost dominantní ruky. Stále se zvyšuje počet praváků, avšak přeučování leváků je ministerstvem školství zakázané již od roku 1967. Hlavním zástupcem boje proti přeučování byl Miloš Sovák.

K velkému rozvoji dochází v neverbální symbolické funkci, v kresbě. Počátky vývoje kresby sahají mezi druhý až třetí rok. Tříleté dítě většinou jen „čmárá“ a sděluje, co nakreslilo. Postupně zvládne čáru, kolečko, klubíčko a postupně naznačí postavu. Kolem čtvrtého roku již dítě zvládne nakreslit hlavu a nohy s určitým označením „táta“, toto stádium je nazýváno „hlavonožec“ (naznačí hlavu a některé rysy obličeje, ale končetiny bývají připojeny přímo k hlavě). *„Objevují se názory, že ztvárnění hlavonožce odpovídá úhlu vidění světa tříletým dítětem, které skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličeje či hlavy, které se k němu sklánějí“* (Šulová, 2010, str. 14). V šesti letech už bývá kresba lidského těla u vyzrálých dětí relativně dokonalá a postava vlastní více částí těla. Nejprve kreslí lidi ze svého okolí, poté pohádkové bytosti, později zvířata a nakonec neživé předměty. Kresbu charakterizuje schematičnost a transparentní obrazy, což znamená, že jde o kresby exteriéru (dům, váza), a používá rentgenového myšlení, to znamená, že je v nich vidět interiér (vnitřní zařízení, květina uvnitř vázy). Ve výtvarném projevu i ve hrách se velmi projevuje bohatá fantazie dětí. (Čechová, 2004)

Pro předškolní dítě je kresba hrou a nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Děti kresbou vyjadřují své myšlenky, pocity a přání. Tohoto faktu využívají psychologové při diagnostice, kdy může výklad kresby napovědět, co dítě cítí, čeho se bojí, co prožívá. Hodně napoví výběr tématu a volba barev. Podle toho, jak dítě nakreslí autoportrét, můžeme posuzovat úroveň rozumového vývoje. (Helus, 2009)

*„Analýzou se v dětských kresbách zjistily i rozdíly mezi oběma pohlavími. Dívky častěji kreslí lidské postavy, chlapci neživé předměty. Chlapci dovedou lépe vystihnout proporce člověka než dívky, dívky v kresbách zase zachytí více detailů.“* (Kuric, 1986, str. 135)

Matějček také dodává, že u dívek bývají namalované končetiny nápadně malé, naopak u chlapců končetiny narůstají do délky a mohutnosti (Matějček, 2005).

Dále se předškolní dítě učí ovládat věci, jež samy od sebe nejsou pohyblivé, a pracuje s nástroji, se kterými pracují dospělí. Dítě se učí řezat nožem, zná kladivo a hřebík, bere do ruky jehlu, sekáček na maso a vařečku. Pro rozvoj těchto činností je velmi dobrý alternativní program Začít spolu, ve kterém může dítě v mateřské škole v centru Dílna pracovat s různými materiály a nástroji a v Domácnosti vaří s nádobím běžné velikosti. K dalším oblíbeným činnostem patří hry s různými materiály (knoflíky, kostky, korálky), vystřihování, nalepování a hlavně modelování, při němž se uplatňují elementy hry. Tyto zájmy jsou podmíněny schopnostmi.

## **1.2 Kognitivní vývoj**

I vývoj centrální nervové soustavy plynule a rychle pokračuje. Ve třetím roce váží dětský mozek třikrát více než při narození. Ve čtyřech letech již dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě podstatných vlastností. Při usuzování se dítě zaměřuje na to, co vidí, či vidělo. Svoji pozornost soustřeďuje vždy jen k jedné názorové dimenzi, buď k výšce, či šířce. V obou dimenzích je schopno usuzovat až mezi šestým a sedmým rokem, tím se dostane na práh logických operací. Do této doby je jeho myšlení pouze předoperační. (Langmeier, 1998)

Toto období bývá charakteristické stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V tomto poznání nejvíce dítěti pomáhá představivost, fantazie a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Ze svého studia vím, že se obdobím názorného intuitivního uvažování zabýval Piaget.

Typickými znaky uvažování, jimiž dítě nazírá na svět a podle nichž si vybírá informace, jsou podle Vágnerové – centrace (ulpívání na jednom nápadném znaku a přehlížení méně nápadných znaků, i když jsou významnější); egocentrismus (ulpívání na subjektivním názoru, zkreslování úsudku podle vlastního postoje a preferencí); fenomenismus (důraz na zjevnou podobu světa, podstatu světa ztotožňuje s viditelnými znaky) a prezentismus (vázanost na přítomnost, představuje subjektivní jistotu). Kodejška ve své publikaci přidává k základním znakům dítěte předškolního věku ještě konkretismus (myšlenka a věc splývá v jedno); eidetismus (mezi zrakovým vjemem a představou není téměř žádný rozdíl); topizmus (dítě uznává prostor, ve kterém vyrůstá); zosobňující dynamismus (tendence oživovat neživé věci); synkretismus (vnímá svět celkově, nerozčleněně) a labilní chování (časté střídání nálad, rychle na zážitky zapomíná). (Vágnerová, 2005; Kodejška 2002)

Nyní se zaměřím na popis kognitivních schopností, které jsou tvořeny dílčími schopnostmi (percepcí, pamětí, myšlením a představami). Při popisu se budu věnovat vztahu mezi danou oblastí a herními aktivitami u dětí předškolního věku.

## **1. Percepce:**

V tomto období výrazně vzrůstá citlivost jednotlivých analyzátorů, zvláště zrakových a sluchových. Při zrakové orientaci je důležitá barva a tvar předmětů. Tříleté děti zatím rozlišují jen základní barvy (žlutou, červenou, zelenou a modrou). Pro tento věk je typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů. U vzdálených předmětů se vyskytuje nepřesnost ve vnímání velikosti a proporcí. Schopnost orientace v prostoru je důležitá pro celkový rozvoj dítěte a je nutná k tomu, aby se mohlo o něco opřít a jen bezděčně nebloudilo v místnosti nebo v prostoru. Dítě tohoto věku nedokáže postřehnout trojrozměrnost věcí. Geometrické tvary má tendenci ztotožňovat s konkrétními předměty, které mu asociují něco známého. Například trojúhelník označí jako střechu domu, elipsa mu připomene vajíčko, kruh zase míč apod.

I v oblasti sluchového vnímání se zdokonaluje a zpřesňuje vnímání intenzity, směru, lokalizace výšky tónu, což můžeme i z hudebně psychologického hlediska zařadit do hudebních schopností, které se uskutečňují v hudebních činnostech. Dětem v tomto věku ještě nejde přesně reprodukovat melodii. Zkoumáním citlivosti pro tonalitu u dětí se zabýval A. Bentley a zjistil, že děti jsou schopny tuto schopnost zvládat až mezi sedmým a osmým rokem, ale samozřejmě existují i výjimky. František Lýsek zjistil, že pod vlivem častého opakování hudebních podnětů doprovázených jednoduchými motorickými pohyby těla se utváří citlivost pro vnímání výšky tónů tak, že dítě ve věku jednoho a půl roku dokáže imitovat jednoduchou melodii písničky „Halí, belí“.

Je dobré s dětmi procvičovat i sluchovou analýzu a syntézu, kdy rozkládají sluchem zachycené zvukové celky v části a zpětně je zase skládají. Je to významné pro následné rozkládání slova na slabiky a hlásky, což se zvláště hodí dětem, které půjdou do školy, která učí čtení genetickou metodou. Prostředkem zkoumání psychologické diagnostiky bývá sluchové rozlišení slov, které se liší jen jednou hláskou (fní-pní), nebo nacházení první a poslední hlásky ve slově.

Dítě vnímá svět synkreticky, vnímá celistvě a nedokáže ještě analyzovat vnímaný předmět. Vnímání je globální, dítě vnímá povrchně a obrysově. Tříleté děti

nejvíce vnímají předměty, které upoutají jejich pozornost a s kterými mohou manipulovat. Správnost vnímání si ověřuje praktickou činností. Na konci předškolního období se děti dokážou orientovat v blízkosti svého bydliště a nachází orientační body. Koncem tohoto období jsou vjemy dítěte úplnější a přesnější. Znamé jevy již dokáže vnímat analytickým a syntetickým způsobem, to znamená, že dítě nezajímá už pouze celá věc, nýbrž i její části (co je uvnitř, co to dělá). Proto některé hračky rozebírá dříve, než si s nimi pohrálo. Vnímání času je u předškolního věku nepřesné, děti se dobře orientují v denním čase, rozlišují ráno- večer, den- noc. Rozeznají roční období, ale nechápou měsíce, přestože jejich názvy znají a používají je. Často si pletou pojmy včera, zítra a hůře si osvojují časové vztahy spojené s minulostí nebo budoucností. (Kuric, 1986)

## **2. Paměť:**

Prozatím má paměť převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Až kolem pátého roku se začne projevovat paměť záměrná. V tomto období převažuje paměť mechanická, proto je dítě schopné si zapamatovat dlouhé písničky, básničky nebo úryvky z pohádek. Snadno se dokáže naučit atlasy zvířat, hub a ptáků s latinskými názvy. Toto období je vhodné pro výuku cizích jazyků, s využitím přiměřených metod věku. Osobně jsem zastáncem názoru, že by se děti měly nejprve naučit důkladně svůj mateřský jazyk (pokud není z bilingvní rodiny) a až poté se učit cizí jazyky, proto si myslím, že cizí jazyky do mateřské školy nepatří.

Paměť předškoláka je také konkrétní. Lépe si zapamatuje události, které zažil, nebo věci, které ohmatal, než pouhý popis události či věci. Do pátého roku převažuje paměť krátkodobá a s šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. Dítě je schopno zapamatovat si citově zabarvené události, které prožilo. (Šulová, 2010) Proto v mateřské škole dbáme na prožitkové učení. Svě mezery a nedostatky v paměti dítěte vyplňuje svou fantazií, často nerozlišuje rozdíl mezi skutečností a snem a mluví o něm, jako o zážitcích z minulého dne (Kuric, 1986).

## **3. Myšlení:**

Senzomotorické myšlení v tomto období vystřídalo myšlení konkrétně názorné, které je spjato s činností, kterou dítě právě vykonává. Jedná se o takzvané syntaktické myšlení. První ptací období „co to je?“ se mění na druhé ptací období „proč to je?“, to znamená, že nastává druhé období otázek. Je zapotřebí, aby měli rodiče hodně

trpělivosti, času a znalostí, aby neutuchající zvědavost dítěte uspokojili. Často tuto roli naplňují prarodiče, kteří už mají spoustu zkušeností. Dítě často tvoří pojmy na základě vedlejších a náhodných znaků. Kolem čtvrtého a pátého roku již začíná uspořádat pojmy do kategorií, např. jablko a banán jsou ovoce. Základním kritériem je vlastní zkušenost, proto se může stát, že se dopouští chyb (ptáka a letadlo zařadí do stejné kategorie, protože oba létají). Typické je pro ně obrazově - názorné myšlení, to mu umožňuje řešit praktické úkoly. Před vstupem do školy už dítě chápe podstatné znaky předmětů a jevů a přechází od obecných pojmů ke speciálním (auto i letadlo jsou dopravní prostředky). (Kuric, 1986)

Pokroky v myšlení si můžeme přiblížit na matematických výkonech, kdy začíná chápat základní matematické vztahy. V tomto věku již chápe praktické vyjádření přímé a nepřímé úměrnosti. Zdeněk Helus (2009) udává příklad vyjádření přímé úměrnosti - dítě ví, že čím silněji uhodí do míče, tím se míč výše odrazí. Co se týče nepřímé úměrnosti, tak zmiňuje příklad se skleničkou s pitím. Dítě si uvědomuje, že čím více pítí ze skleničky upije, tím méně mu zbude. Toto je podle něj významný krok vpřed k novým možnostem pro výchovné působení, hru a zábavu, což napomáhá dalšímu duševnímu vývoji dítěte. V tomto věku se dítě ještě důsledně neopírá o trvalost předmětu v prostoru a čase. To dokazují výzkumy, kdy bylo přesypáno stejné množství korálků do různě velikých a jinak tvarovaných sklenic. Děti byly skoro vždy přesvědčeny, že v užších nádobách je korálků více, protože dosahují výše. Je to tím, že dítě je neschopné nahlížet na věc z různých úhlů pohledů.

Dále dítě dokáže vysvětlit rozdíl mezi antonymy a synonymy. Učí se psát písmenka a číslice. Dokáže si samostatně zavázat tkaničku. Vedle hry se již začíná projevovat potřeba práce a jednoduchých úkolů, u nichž je potřeba vytrvalost a soustředěnost. Přípravenost na vstup do školy může být individuální a u každého dítěte je na jiné vývojové úrovni. (Langmeier, 1998) Dítě je magické, proto má zálibu v pohádkách, které v sobě skrývají morální apel (Helus, 2009). „*Vývoj morálního myšlení dětí zůstává v tomto věku na úrovni heteronomní morálky, založené na poslušnosti vůči rodičovským příkazům a zákazům, která funguje na základě pozitivních sankcí za plnění příkazů a negativních sankcí za jejich neplnění.*“ (Nakonečný podle Piageta, 2011, str. 678)

V tomto věku se u dětí vyskytuje i konformita. Dítě chce vysloveně vypadat stejně jako ostatní, chce dělat vše, co dělají ostatní, chápe, co se dělat má a co se naopak dělat nesmí. Je dokonce i ochotné dodržovat dobré mravy a zásady a můžeme pak z jeho úst slyšet: „To se nedělá!“ nebo „To se neříká“. (Matějček, 2005) Dítě se snadno naučí



rozlišit vhodné a nevhodné chování, pokud má dobrý citový vztah s rodiči. Na začátku tohoto období se výrazně začíná uplatňovat i sebevědomí, uvědomění si vlastního já, které se spojuje se vznikem negativismu, vyjadřovaného výrokem „já sám“.

#### **4. Představy:**

Myšlení se rozvíjí, je intuitivní, ale zůstává na konkrétní úrovni. Věci, kterým nerozumí, doplňuje bohatě živě rozvinutou fantazií. Fantazie je ovlivňována citovými vztahy, kdy dítě negativní nebo pozitivní zážitky zveličuje a slyšené příhody reprodukuje, jako by je samo prožilo. Představy předškoláka jsou velmi bohaté a barvité. Vypráví události zkresleně, nereálně a často dochází ke konfabulaci, což je dětská lež. Dítě příhodě věří a trvá na svém, že se situace opravdu takto stala, i když to mohlo být pouze v jeho představách. Často si spojuje to, co se stalo dnes, s tím, co se stalo již mnohem dříve. Nejde však o úmyslné lhaní, jak si mohou mnozí dospělí myslet, a rozhodně by za tento „prohřešek“ dítě nemělo být trestáno. Tyto tzv. dětské lži zanikají kolem sedmého a osmého roku. Jejich přetrvávání může být signálem nějaké vývojové poruchy. (Čechová, 2004; Kuric, 1986)

Dítě je v tomto období hravé, sugestibilní, sdílné, napodobivé, pohybově velmi čilé až neposedné, emocionální a vykazuje vyvinutou představivost v kresbách, malbách a zejména ve hrách, v nichž se objevují typické rozdíly mezi chlapci a děvčaty (Nakonečný, 2011). Dětskou představivost podporují pohádky, které mu vypráví dospělí a které vidí v televizi.

#### **1.3 Řečový vývoj**

Řeč je určena ke komunikaci a k dorozumívání se s lidmi. Dítě se učí navázat a vést dialog s dospělými nebo s vrstevníky. Vágnerová upozorňuje na to, že z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoje řeč egocentrická, která není určena pro jinou osobu a je spojena s myšlením. Tato řeč je zkratkovitá, nehledá posluchače, a proto nemusí říkat všechno. Egocentrická řeč může mít různé významy. Může být expresivní, kdy dítě vyjadřuje své pocity bez ohledu na potencionální posluchače. Také může mít význam regulační, kdy si řídí pokyny své vlastní jednání a tím si připomínají, co mají a co nesmějí dělat, jakoby to dělali jejich rodiče. Na závěr může mít význam kognitivní- funguje jako prostředek uvažování, kdy si komentuje své jednání, čtený text nebo popisuje obrázky. To mu pomáhá pochopit situaci, což mu usnadňuje zapamatování. (Vágnerová, 2005)

Předškolní věk je obdobím rychlého rozvoje řeči, který dětem umožňuje růst poznatků o sobě a okolním světě. Tříleté děti ovládají asi 300 - 1000 slov. Slovní zásoba u dětí je individuálně rozlišná a záleží na prostředí, ve kterém je dítě vychovááno, a na struktuře jazyka. V řeči dítěte přibývá slov, která označují nadřazené pojmy, a zlepšuje se gramatická struktura, přestože se ještě stále vyskytují chyby. Postupem času je dítě schopné tvořit delší věty. Na konci tohoto období mluví již se správnou artikulací, používá dlouhá souvětí a většina dětí zná mnoho říkanek, písniček či pohádek. Pokrokem v tomto období je rozšíření aktivní slovní zásoby. Nejfrekventovanějšími slovy jsou podstatná jména a zájmena, rozšiřuje se i používání předložek a spojek. Pro tento věk je typický výskyt neologismů, neboť děti vytváří slova analogicky, podle slov, které už znají. (Kuric, 1986) Často pak dochází k úsměvným situacím, kdy dospělí nerozumí tomu, co to jejich dítě vlastně chce.

V gramatice správně užívá koncovky mužského a ženského rodu, i když mluví o sobě: udělal- udělala. Dokáže mluvit v souvětích a rozumí čtenému textu. (Čechová, 2004) Okolo tří let si nejprve instrukce hlasitě opakuje a kolem čtvrtého a pátého roku se řídí podle „vlastní řeči“, bez vyjadřování svých záměrů (Langmeier, 1998). Na konci předškolního období by již dítě mělo aktivně používat okolo 3500 slov, mít slovní zásobu okolo 5000-6000 slov, vyjadřovat je v rozvitých větách, správně skloňovat pády, osoby a správně používat časy. (Nakonečný, 2011)

Podle mého názoru se u dnešních dětí ve velkém množství objevuje narušená komunikační schopnost, což si vysvětluji tím, že rodiče věnují svým dětem málo pozornosti. Z praxe vím, že někteří rodiče dětem nezpívají, nečtou si s nimi, nepovídají si s nimi, protože mají spoustu práce a na takovéto „zbytečnosti“ nemají čas. U dětí můžeme pozorovat dyslalii (patlavost), především u vyslovovaných hlásek ř, r, k, l, č, které se spontánně upravují ještě na začátku školního věku, nebo při logopedických cvičení. Problémem je i to, že se v mateřských školách vyskytují děti s dysfonií- poruchou hlasu, která se projevuje chronickým chrapotem. Ten je způsoben tím, že děti mluví hodně nahlas, pokřikují na sebe a jiným způsobem přetěžují hlasivky. V mateřské škole se můžeme setkat i s mutismem, kdy dítě přestane mluvit a je i schopno přestat ze sebe vydávat jakékoli zvuky, například přestane hlasitě kašlat, smrkat, smát se. V tomto případě musí zasáhnout psycholog a psychiatr a zjistit, z jakého důvodu dítě přestalo mluvit – snížená adaptace, tlak z rodiny, něco se stalo. Děti s narušenou komunikační schopností by měli docházet s rodiči k logopedovi a denně cvičit. Je také dobré, když mateřská škola nabízí logopedickou prevenci, protože narušená komunikační schopnost

může být propojena s opožděním vývoje dítěte a může provázet i celou řadu vývojových poruch tohoto období, na což se nemusí přijít, pokud by se tento problém nijak neřešil.

#### **1.4 Emoční a vztahový vývoj**

V předškolním období dochází k uvolnění dítěte z úzkého kruhu rodiny, a protože je dítě již výrazně samostatnější, zvyká si na čas odloučit se od matky. Musí mít však jistotu, že odloučení není natrvalo. Některé děti se adaptují bez potíží, jiným dětem trvá adaptace na nové prostředí poněkud déle, proto je vhodné připravovat dítě na nástup do mateřské školy postupně. (Čechová, 2004; Langmeier, 1998)

Podle Matějčka (2005) není pro děti z psychologického hlediska dobré, že je v mateřské škole pohromadě příliš mnoho dětí, což je příčinou toho, že některé děti nejsou schopny se v tomto prostředí zadaptovat.

*„Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání a emancipace, identity a seberealizace.“*

(Šulová, 2010, str. 17)

Podle Maslowovy pyramidy jsou mezi dalšími významnými potřebami i potřeby aktivity, stability, iniciativy, jistoty, zázemí trvalosti, bezpečí a naplnění základních biologických potřeb dítěte. Pokud tyto potřeby nejsou dlouhodobě uspokojovány, objeví se klasické obrany ega: agrese vůči okolí a vůči sobě, přehnaně šaškuje, může přestat mluvit, hrát si anebo se začne pomočovat.

#### **1. vývoj citů:**

Ve vývoji citů dochází v tomto věku k obohacování a k diferenciaci. Citové reakce bývají neúměrné, krátkodobé a proměnlivé. V chování začíná více projevovat hněv, strach, radost, stud a žárlivost. Těmto projevům bych přičítala spojitost s egocentrismem a labilním chováním. Zejména v řeči dítě projevuje své citové prožívání, protože jej neumí tlumit ani zastírat. Citový život dětí charakterizuje afektovanost a impulsivnost. Mezi 4. - 5. rokem se začínají vyvíjet vyšší city, kdy je dítě schopné ovládat vnější citové projevy. Je důležité, aby v tomto věku u dětí převažovaly kladné citové reakce, které velmi ovlivňují jeho psychický vývoj. Citové vztahy se prohlubují především ve hře, která dítě uspokojuje. V receptivních hrách se objevuje radost z prožitku a rozvíjí se smysl pro humor. Dalším znakem citů je sugestibilita- dítě mění své chování vlivem podnětů z okolí. Neúspěch při hrách či soutěžích a překážky v činnostech u něj vyvolávají mrzutost a zlost, což vede ke vzdoru a trucování. V tomto

věku je i častý výskyt negativismu, který je typický pro období vzdoru. (Kuric, 1986) Je nutné, aby učitel, rodič či jiný vychovatel u dítěte rozvíjel estetické cítění, jímž se zabývá estetická výchova. Ta směřuje k tomu, aby navzájem sblížila a propojila výchovně vzdělávací proces probíhající v jednotlivých esteticko-výchovných předmětech – v literární, hudební a výtvarné výchově. Cílem estetické výchovy je vypěstovat v dítěti schopnost a potřebu estetického zážitku i prožitku, přičemž klade důraz i na tvořivé prvky v projevu dítěte, v jeho „sebevyjádření“. Komplexní estetická výchova tu přispívá důležitou měrou k harmonickému rozvoji osobnosti.

## **2. vývoj sociálních citů**

Sociální city se projevují hlavně ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Dospělý dítěti pomáhá, poučuje ho, ochraňuje ho, dítě má v něm podporu a mělo by se s ním cítit v bezpečí. Pokud dítě nemá dostatek lásky, hlazení a ochrany, může se u něho projevit citová frustrace, která ochuzuje citový vývoj dítěte. Největší lásku cítí k rodičům. Předškolní děti rodičům přisuzují téměř všemocnost. Vztahy se sourozenci mohou být rozmanité a může se objevit i žárlivost. Podle Nakonečného (2011) zůstává v tomto věku emocionální vazba na rodiče, děvčátka hledají vzor v matkách, chlapci zase v otcích. Před jinými dospělými se dítě stydí. Utváří se základ pro vývoj sociálního cítění, kdy je dítě schopné vnímat vůči jiným lidem či věcem lítost a projevuje k nim sympatii, či antipatii. (Kuric, 1986)

Kromě toho, že je dítě propojeno se svou rodinou, začíná objevovat i kamarádství s vrstevníky. V dětské společnosti se vytvářejí tzv. prosociální vlastnosti, jako je spolupráce a souhra, soustrast a soucit, společná zábava a první přátelství. Dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná. (Matějček, 2005)

Dítě dokáže zle vyjádřit předsudky, které mu dává najevo rodina. Při vhodném výchovném působení se dokáže zajímat o jedinečnost a jinakost kamaráda. Dokáže přijmout i kulturní nároky své společnosti, protože je nyní velice sugestibilní. Mateřská škola je místo, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy. Langmeier (1998) uvádí, že pokud je dítěti problém vysvětlen názorně, pak je dítě přístupnější rozumovému vysvětlení.

Významným kritériem volby spoluhráče bývá v tomto věku pohlaví, zevnějšek, vlastnictví zajímavého předmětu a přátelské chování (Helus, 2009).

Styk s vrstevníky se uskutečňuje v hracích skupinách a svého spoluhráče si dítě vybírá náhodně. Tento vztah však bývá krátkodobý. Také si můžeme povšimnout, že některé děti dávají přednost hře se stejnými spoluhráči. Pokud cítí ke spoluhráči antipatii, může

dojít až k agresivním projevům. Na konci předškolního období se dítě snaží přizpůsobit požadavkům okolí, i pokud jsou v rozporu s morálními hodnotami. Proto je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá. (Kuric, 1986)

Na závěr bych shrnula, že předškolní věk je obdobím expanzivní iniciativnosti. Projev iniciativy je v nadšení z pohyblivosti, šikovnosti a obratnosti. Tímto způsobem proniká do prostoru kolem sebe. Ve hrách, zábavách a sportování dítě dostává nové příležitosti k dalšímu rozvoji, což znamená, že psychomotoricky expanduje. Dalším iniciativním projevem je duševní a mentální expanze, kdy si dítě vykládá svět kolem sebe díky představivosti, fantazii a myšlenkovým pochodům. Poslední iniciativou je expanzivita sociální, kdy se dítě stává partnerem pro diskuzi, rádo se ptá a říká svůj názor. Dalšími projevy jsou snahy včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si s jinými dětmi, předvádět se, ale může být i agresivní nebo někoho ovládat. (Helus, 2009)

Touto kapitolou jsem chtěla upozornit na to, že jednotlivé vývojové oblasti, které jsem výše popisovala, spolu úzce souvisí, navzájem se ovlivňují a doplňují.

## **2. Hra a hračka**

### **2.1 Hra**

#### **2.1.1 Jak na hru pohlízejí odborníci**

Z počátku této podkapitoly bych chtěla porovnat pojem hry v psychologickém a pedagogickém pojetí. Dále shrnu několik možných způsobů, jak na hru pohlíží někteří autoři knih, z kterých jsem čerpala. Přestože u nás vyšla řada základních, klasických a oddělených monografií, nebyla do dnes vydána shrnující a zastřešující kniha o hře (Klusák, Kučera; 2010).

Podle psychologického slovníku je hra jednou ze základních lidských činností. U dítěte jde o smyslovou činnost motivovanou především prožitky. Hru provází pocity napětí i radosti a má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci a duševní zdraví. (Hartl, 1996) Podle pedagogického slovníku je hra formou činností, lišící se od učení i od práce. V předškolním věku je nejběžnějším a nejčastějším typem činností, avšak hrou se člověk zabývá po celý život. Existují hry pro jednotlivce, dvojice, malé i velké skupiny. K některým hrám je zapotřebí speciálních pomůcek. Hra má podobu sociální interakce se zřetelně formulovanými pravidly. (Průcha, Walterová, Mareš; 1995)

Psychologie a pedagogika jsou v mém oboru základními předměty, a proto jsem vybrala tyto definice, abych demonstrovala to, jak se na hru dá pohlížet z těchto hledisek. Podle psychologie je hra důležitá pro vnitřní prožívání jedince a funkci hry vidí především v relaxaci, odpočinku a podpoře duševního zdraví. Kdežto pedagogika na hru pohlíží jako na činnost, která je vhodná jako prostředek pro učení dětí.

Různé definice her dokládají rozmanitost her i výchovné ideje konkrétního autora. Proto se autor Jiří Němec ve své publikaci „Od prožívání k požitkářství“ snaží porovnat definice mnoha odborníků z různých dob. : *„Většina z uváděných autorů se shoduje na tom, že hra je činnost (duševní nebo tělesná). Rozcházejí se však v názoru, zda má tato činnost smysl sama o sobě (např. tím, že vychází z přirozenosti dítěte), nebo zda její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů.“* (Němec, 2002, str. 14)

Po shrnutí výroků o hrách dochází autor knihy k závěru, že hra může být charakterizována jako svobodná, časově ohraničená činnost jednotlivce, skupiny, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu jednotlivce a její smysl je obsažen v oné činnosti nebo stojí mimo hru (motiv, cíl). Hráči hra přináší uspokojení potřeby, poučení, zábavu a prožitek. (Němec, 2002)

Piaget chápe hru jako zvláštní formu životní činnosti dítěte, která je vymezována určitým stupněm vývoje dětského intelektu, který považuje za přechodnou formu předoperačního myšlení (Piaget in Severová, 1982). Z jeho pojetí vyplývá, že hra je vývojově nutnou, přechodnou formou činností dítěte. Dalším zmíněným autorem je Gross, který říká, že hra je činnost sama o sobě příjemná, kdežto práce bývá činností namáhavou, a proto bývá nepříjemná a vynucovaná (Gross in Severová, 1982). Severová je toho názoru, že pokud se hovoří o dětských hrách, vzniká dojem, že jde o specifickou lidskou činnost, která je u lidí různého věku všeobecně uznávána za nejvýznamnější a hlavní druh činnosti v raném období ontogeneze lidského jedince. Hra ale není pouze lidskou činností, vyskytuje se i u savců.

Podle Boreckého má hra svůj vnitřní smysl, jímž se neredukovaně vyjadřuje celistvost osobnosti. Do popředí vystupuje ve hře nezávislost, svoboda a samostatnost člověka. Hra představuje funkci lidské fantazie, ale hrající si musí být vědom, že jde o hru. (Borecký, 1982)

Názory Severové a Boreckého se doplňují. Zatímco Severová se věnuje smyslu hry pro samotného jedince, Borecký rozebírá funkce hry v mezilidské komunikaci a zabývá se

vnějšími projevy hry. Oba autoři pojmají hru jiným způsobem, tak si v názorech na hru neodporují a v klíčových aspektech definice hry a funkce hry se shodují.

Nakonec uvádím definici hry z publikace „ Psychologie učitelky v mateřské škole“.::

*„Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.“ (Rezková in Mertin, Gillernová; 2010, str. 57)*

Závěrem této části je patrné, že hrou se zabývá velmi mnoho autorů, kteří ve svých dílech volí konkrétní náhled, ze kterého poté hru rozebírají. Určitě je důležité, že hra bývá chápána z více hledisek. Z definice hry je zřejmé, že hra přestane být hrou, pokušení spontánní a je příliš řízena nebo vnějším podnětem nařízena. Avšak bez řízení hry dospělým si děti dovedou hrát pouze v malé skupině (2-5 dětí). Dospělý má dítěti pomáhat nalézt nové možnosti hry, navozuje vhodné situace a na dítěti zbude volba hračky, spoluhráče či samotného průběhu hry.

### **2.1.2 Historie vývoje cílů hry**

Jak uvádí Jiří Němec (2002), hra vytváří obraz kultury jednotlivých národů a je uznávána po celá tisíciletí. Těžko můžeme určit období, kdy si člověk začal poprvé hrát. J. A. Komenský ve svých názorech na hru předstihl svou dobu, chápal její smysl na základě získání vlastních zkušeností a oceňoval význam hry pro vývoj dítěte. Komenský viděl v napodobivých hrách přípravu na provádění činností v dospělosti. (Severová, 1982) Ve hře si totiž dítě získává vztah ke svému budoucímu povolání a rozvíjí jemnou motoriku. Dále Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za důležitou pro jejich zdravý vývoj, výživu a spánek. Pro děti předškolního věku je nejpřiměřenější hravý způsob učení, kdy jsou děti od spontánní hravé činnosti postupně převáděny k záměrné práci.

Také pedagogičtí reformátoři ve svých výchovných koncepcích zaváděli hry, jejímž prostředkem dosáhli výchovného a vzdělávacího cíle a naznačovali nový způsob výuky dětí hravým způsobem. Hra je pro dítě předškolního věku prostředkem, který napomáhá učení, má tedy podobu didaktické hry. Hra také poskytuje možnost učiteli dítě lépe poznat a pro dítě jsou hry známkou zdravého a čilého ducha. Dále má hra kromě poučování přinášet i zábavu. Hry mohou být využity i jako terapeutický prostředek pro děti s mentální retardací.

Přestože se svět neustále mění, hra a hračka byly a jsou výchovným prostředkem a atributem dětství a lidské kultury. (Mišurcová, 1980; Němec, 2002; Severová, 1982)

### 2.1.3 Znaky her

Hra je nepřírozenější a dominantní formou aktivity dítěte předškolního věku. Hra vyplývá z vnitřních potřeb dítěte, proto se v ní uplatňuje vnitřní motivace více než vnější podněty. Základní charakteristickou vlastností hry je spontánnost a samoučelnost (Kuric, 1986). Přesto děti často vyhledávají hry, ve kterých se musí řídit vnějšími pokyny (na hřišti děti věčně chtějí, aby jim rodiče nebo učitelé dávali úkoly, co mají dělat) nebo si chtějí hrát s někým, komu je nutné se trochu podřizovat. Hra není solitérská záležitost, ale naopak mimo jiné slouží k navazování vztahů, k nimž nutně patří i určité podřizování sebe zájmům společného my.

V publikaci „Hry v mateřské škole v teorii a praxi“ zmiňuje Soňa Koťátková základní znaky hry, podle nichž můžeme zjistit, zda si dítě skutečně hraje nebo přes ně můžeme zpětně nahlížet na proces hry, kterou jsme záměrně navodili, a tak si uvědomit, zda byla dětem skutečnou hrou, protože každá spontánní činnost dítěte nemusí být hrou. Hra má své specifické atributy, které jsou v ní naplňovány souběžně. Mezi základní atributy hry patří spontánnost, zaujetí hrou, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role. Tyto jednotlivé znaky popíše z knihy od Koťátkové (2005).

1. **Spontánnost** je zde chápána jako schopnost dítěte stanovit si své cíle a záměry a přirozenou schopností vkládat do hry své vlastní podněty. Spontánnost je viditelná v aktivním chování a v improvizaci dítěte.

Hra je činností z vlastní vůle, proto je dětmi tolik oblíbená. Nutnou součástí hry je jednat podle vlastních nápadů. Pokud není hra spontánní, pak už není hrou.

2. **Zaujetí hrou** se projevuje tím, že se dítě hluboce soustředí na činnost, tak moc, že ani nevnímá okolí, brání svou hru a nechce ji opustit ani ukončit.

3. **Radost a uspokojení ze hry** poznáme ve výrazu tváře, v gestech, pohybech a v projevech nadšení a spokojenosti.

4. **Tvořivost** představuje nové konstruování, upravování skutečností a jejich kombinování.

C. R. Rogers za vnitřní podmínky k rozvíjení tvořivosti považuje:

- Otevřenost vůči prožívání- každý podnět se dostane do vědomí, proto bychom měli využít každého nápadu.



- Vnitřní centrum hodnocení- výsledek se musí líbit dítěti samému a pak je uspokojeno.
- Schopnost hrát si s prvky- nacházet nové kombinace, přehazovat je, kombinovat je.

Podle C. R. Rogerse by dospělí měli dítě v tvořivosti podporovat, respektovat a vytvářet mu vhodné podmínky. Jedná se především o psychologické bezpečí, kdy dítě cítí, že je dospělým přijímáno a o porozumění dítěti, vcítit se do jeho prožívání a dovolit mu vyjádřit jeho pocity. (Rezková in Martin, Gillernová; 2010)

5. **Fantazie** pomáhá dětem dostat se za omezení dětských možností. Fantazie obohacuje dětské představy, zkušenosti a umožňuje proměnu nějaké věci na osobu, panenku nebo má předmět určitou symboliku.

6. **Opakování** je převládajícím znakem hry, protože se dítě rádo vrací ke hrám, které si již vyzkoušelo. Postupně se v těchto hrách lépe orientuje a v pohybových hrách si může zdokonalit i určité dovednosti.

7. **Přijetí role** je důležitým zvratem ve hře, která tak získává nový rozměr. V této hře dítě prozkoumává jednání druhých a naplňuje svou roli podle zkušeností a představ o světě a zároveň ji ověřuje ve vztahu k ostatním rolím. (Koťátková, 2005)

Další charakteristikou hry je symboličnost, kdy si dítě hraje například na lékaře, popeláře a využívá přitom k tomu různých předmětů a hračkám dávají určitý význam. V této hře dítě napodobuje to, čeho si všimlo nebo vyzorovalo u dospělých. Symboličnost podporuje rozumový vývoj (Kuric, 1986).

Uvedené znaky her jsou zaměřené pouze na hru předškolního věku a mladšího školního věku. Tyto charakteristiky se vyskytují v různých druzích her, které budu v příští podkapitole zmiňovat. Z vlastní praxe vím, že v dostatečném prostoru můžeme vidět radost a spontánnost z pohybových her, v konstruktivních hrách spatřujeme tvořivost a zaujetí hrou. Fantazie a přijímání je zastoupena v námětových hrách.

Díky fantazii je dalším podstatným rysem hrové zdvojování. Jedná se o hru na něco, co není skutečné, ale má i svou iluzivní skutečnost ve hře. Taková hra je především nápodobou, obrazem. Hrová nápodoba má vždy svůj předmět v hračce nebo v roli, ve které se předmětem hry stává hrající.

Zdrojem dětské fantazie může být hra s hračkami a loutkami, nebo vyprávěním pohádek. Pohádkový svět koresponduje s obrazností a sněním dítěte v jeho individuálním vývoji a přibližuje mu bohatství jazyka a organizaci představ. Pohádka se odehrává ve smyšleném světě oživovaném nadpřirozenými bytostmi, vypráví o

sociálním světě mezilidských vztahů v rodině i v širším společenství. Autoři moderních pohádek se snaží evokovat autentické dětské snění bez zdvojování, které podporuje dětskou fantazii. V dnešní době se již v televizích a povídkách objevují oživené hračky (Toy story, Já padouch, Alenka v říši divů). Jedná se o tzv. antropomorfizace bez hrového zdvojování.

Hra má svůj vnitřní smysl, jímž se neredukovaně vyjadřuje celistvost osobnosti a do popředí hry vystupuje nezávislost, svoboda a samostatnost člověka. Ve hře prožíváme tzv. flow (silné zaujetí činností, při němž ztrácíme pojem o čase) díky atmosféře, v níž je hra prožívána, ačkoliv je omezena svým začátkem a koncem. Důležitým momentem, je i prožitek z prostoru hry a z pravidel hry. Ke každé hře patří nástroj hry, jímž je hračka, která je vyrobena dětem pro radost. (Borecký, 1982)

Vladimír Borecký se na rozdíl od Koťátkové zaměřuje na podstatné rysy, které určují strukturu hry. Tyto rysy nám pomáhají porozumět hře, ale i odlišit činnost, která se pouze zdá být hrou.

Hra má i velký terapeutický potenciál, pomocí nástroje (hraček), které ke hře patří, lze vyřešit mnoho problémů a znovu si prožít ty problémy, se kterými se setkáváme v běžném životě (Rezková in Martin, Gillernová; 2010).

Všechny výčty znaků probíhají ve hře souběžně a rysy nám určují strukturu hry. Jak můžeme vidět, některé znaky jsou si u výše zmíněných autorů podobné, přesto každý z autorů zastává odlišný pohled na znaky her. Koťátková popisuje znaky z pohledu pedagogického a z hlediska dětské psychiky. Zabývá se tím, co dítě při hře prožívá, jak se chová a projevuje. Borecký neklade důraz na toho, kdo si hraje, ale vyčleňuje rysy ze hry samotné. Důležitý je i znak symboličnosti, kterou zmiňuje Kuric, protože bez symbolických předmětů by naše námětová hra nedávala smysl. To, že má hra i terapeutický smysl poskytuje příležitost vyrovnat se s problémy, jež dítě tíží (konflikty s rodiči) a bez strachu z potrestání v ní projeví své pocity. Hra je pro zdravý vývoj a šťastné dětství nezbytná stejně jako slunce pro život.

#### **2.1.4 Druhy her**

Přestože je velké množství her, které se těžko srovnávají, klinický psycholog Jiří Němec se snaží najít způsob jejich třídění a měřítkem pro jejich dělení se mu stává věk, čas, rozvíjená dovednost a prostředí.

V kojeneckém období jsou přirozené hry funkční, u nichž uplatňuje senzomotorické funkce (pohyby rukou, nohou, hlavy, vydávání zvuků). Ke konci tohoto období se u

dítěte začínají objevovat hry manipulační, u nichž dítě začíná s předměty pohybovat. Dalším stupněm manipulačních her jsou hry konstruktivní, které můžeme pozorovat od druhého věku až do pubescence. V těchto hrách dítě staví se stavebnicí nebo na pískovišti a motivací mu je výsledek jeho činnosti. Mezi prvním až čtvrtým rokem jsou pro dítě typické hry receptivní, kdy dítě poslouchá pohádky, hudbu a prohlíží si obrázky. Paralelně se rozvíjí i hry napodobovací, ve kterých dítě napodobuje svět. Na tyto hry navazují hry úlohové. V těchto hrách dítě jedná podle vlastní fantazie a smyšleně přebírá životní ideály.

Každý autor dělí hru podle svých kritérií, přesto měřítko pro dělení her bývají podobná. Touto podkapitolou bych chtěla naznačit několik různých dělení typů her.

Pedagogika, věda o výchově, chápe hru jako prostředek, kterým lze dosáhnout výchovných cílů a člení hry podle toho, jakou funkci, charakterovou vlastnost, dovednost nebo vědomost si bude dítě hrou osvojovat nebo procvičovat. Pedagogika dělí hry do dvou velkých skupin na hry tvořivé a hry s pravidly. V tvořivých, volných hrách si samo dítě volí námět i průběh hry. Tvořivé hry jsou dále členěny na hry předmětové (manipulace s předměty); hry úlohové; dramatizační; konstruktivní. Hry s pravidly obsahují hry pohybové (Na kočku a myš; honičky; míčové hry, hry se zpěvem) a hry didaktické neboli intelektuální (skládanky a stolní hry), v nichž je důležitý pedagogický záměr a rozvoj rozumových schopností. Hlavním obsahem těchto her je vztah k materiálnímu světu. Obsahem her s pravidly je chování k ostatním hráčům. (Mišurcová, Fišer, Fixl; 1980)

Oproti pedagogům, psychologové podle mého názoru třídí hry podle psychických funkcí, které jsou rozvíjeny v dítěti vlastní hrou nebo přirozeným lidským vývojem. Psychologie třídí hry na nepodmíněné reflexní; senzomotorické; intelektuální a kolektivní. (Mišurcová, Fišer, Fixl; 1980)

Při třídění her může docházet k nepřesnostem, protože všechny typy her rozvíjí harmonicky víc složek najednou. Proto bývá zvykem, že se hry třídí podle převládající rozvíjející schopnosti. (Němec, 2002) Psycholog František Šeracký (in Němec, 2002) ve svém sborníku, který věnoval mateřské škole, dělí **hry podle vnitřních** (nadání, pohlaví) a **vnějších činitelů** (hračky, prostředí, spoluhráč). Dále rozděluje **hry na individuální a sociální**. Za individuální hry považuje běhání, mluvení, hry s věcmi, hry destruktivní a konstruktivní a sociálními hrami podle něj jsou hry spojené se závoděním, divadelní hry a hry kooperativní. Posledním členěním je dělení **her podle**

**funkcí**, které jedince rozvíjejí. Dělí je na **hry obecné** (hry smyslové, pohybové, intelektuální) a **hry speciální** (hry se zápolením, hry rodinné apod.).

Velmi podrobně nahlíží na druhy her sběratel Miloš Zapletal (In Němec, 2002) ve své encyklopedii her. K třídění her mu je kritériem věk dětí (předškolní, mladší školní...), počet hráčů (jeden, dva, skupina, neomezeně), pohlaví, pomůcky (hra s pomůckami, hra bez pomůcek), místo konání (voda, tělocvična, zahrada, hřiště), roční doba, čas (krátkodobé, etapové, dlouhodobé), deskové hry (strategické), výchovná složka (tělocvičné hry, estetické hry, technicko-konstruktivní hry, rozumové hry, smyslové a strategické hry).

Podle Boreckého (1982) bývají klasifikace hrových oblastí podřizovány vnějším, druhotným významům hry. Hry jsou rozdělovány z hlediska schopností a dovedností, které vyžadují (smyslové, pohybové, rozumové, speciální), z hlediska předmětů hry (funkční, konstruktivní, fiktivní), z hlediska místa hry (interiérové, exteriérové), z hlediska množství hráčů (individuální skupinové), věku, pohlaví (dětské, chlapecké, dívčí, pro dospělé).

Borecký považuje za nejvhodnější klasifikaci francouzského antropologa Rogera Cailloise, který ve své knize „Hry a lidé“ třídí hry podle povahy jejich vnitřních smyslů, nikoli podle vedlejších hledisek jako výše zmiňovaní autoři. Já jsem však Cailloisovo dělení her čerpala z knihy „Psychologie pro učitelky mateřské školy“.

Mimetické hry (podle řeckého slova mimesis = nápodoba) jsou hry „na něco“, které využívají principu nápodoby. Vertigonální hry pochází z řeckého slova vertigo (závrat). Jedná se o činnosti, které pocitem závratí, nebo dočasnou ztrátou rovnováhy, vyvolají uspokojení (např. houpání na houpačce, točení na kolotoči, seskoky z výšek, lezení ve výškách na průlezkách, nebo dětmi oblíbené letadélko...). Jako další jsou aleatorické hry, kdy alea znamená kostka, proto se jedná o hry, ve kterých hraje hlavní roli náhoda, tudíž není předem dáno, jak hra dopadne (např. Člověče, nezlob se; Hadi a Žížaly; karetní hry). Aleatolické (hazardní) hry opomíjejí někteří pedagogové a psychologové, protože v nich vidí něco výchovně škodlivého (Klusák, Kučera; 2010). Posledními jsou agonální hry, podle původu slova agon (boj), v nichž se jedná o hry bojové a soutěživé (např. na vojáky; na policisty a zloděje; na indiány; na válku...).

V každé z těchto oblastí her provádí na ose hravosti vertikální členění, které vychází od bezprostřední hravosti bez pravidel přes mezistupně se stále složitějšími pravidly a zvyklostmi až ke komplikovaným hrám, ve kterých převládá řád hry. (Caillois, 1998; Rezková in Mertin, Gillernová; 2010)

Nyní bych ráda zmínila členění Šulové, která rozděluje herní činnosti podle Příhody. Celé dělení her jsem zde stručně a srozumitelně parafrázovala a uvedla jsem příklady k hrám:

**1. Hry nepodmíněné reflexní (instinktivní), které dále dělí:**

- experimentální = cloumání předmětem, tahání, kousání, chňapání
- lokomoční = poskoky, přeskoky, pobíhání, lezení, plavání
- lovecké = honičky, trkání, číhání, pohyby s kořistí
- agresivní a obranné = škádlení, pronásledování, hra na schovávanou
- sexuální = dvoření, laskání, milostné zápasení
- sběratelské = sběr kamínků, knoflíků, lesklých předmětů

**2. Hry senzomotorické dělí:**

- dotykové a haptivní = lechtání, olizování, uchopování a ohmatávání předmětů, trhání
- motorické = házení, vrhání, lezení na stromy, na žebříky, chození pozpátku, hry atletické a rytmickeo-taneční
- sluchové = bubnování, troubení, zvonění, pískání, řev, hudebně- rytmickeo hry
- zrakové = prohlížení obrázků, hry s barevnými předměty

**3. Hry intelektuální dále rozděluje na činnosti:**

- funkční = houpání, přelévání vody, brouzdání, přesypání písku, hrabání tunelů
- námětové = hry na listonoše, maminku, doktorku...
- napodobivé = mytí nádobí, kouření, holení, nasazování brýlí
- fantastické = hovor s vymyšlenou postavou, hry s loutkami
- konstruktivní = stavění, vystřihování, lepení, řezání, zatloukání hřebíků
- hlavolamné a skládací = otvírání kouzelných skříněk, skládání obrázků z kostek
- kombinační = šachy, dáma, rébusy, křížovky, sudoku

**4. Hry kolektivní mohou být:**

- soutěživé = míčové, střelba na terč, lehkootletické
- pospolité = turnaje, hry na školu, táboření
- rodinné = hra na tatínka a na maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou
- stolní = loto, domino, pexeso, karetní hry (Šulová, 2010)

Všechna zmíněná dělení her by měla rozvíjet jedince harmonicky a snaží se vytvářet u dítěte vztah k materiálnímu světu. Většina autorů dělí hry podobně podle různých kritérií, jakými je například věk, pohlaví, předmět hry, schopnosti a dovednosti atd. Nejodlišněji dělí hry C. R. Cailloise. O tomto zajímavém dělení jsem se doslechla poprvé v životě. Němec společně se Šulovou dělí hry podle činností, které se v nich odehrávají. V mém výzkumném přístupu budu využívat především pojetí dělení her podle Zapletalové a Šulové. Ze Zapletalových kritérií budu v mé praktické části zkoumat děti předškolního věku, z heterogenní i homogenní třídy. Hru budu pozorovat u jednotlivců, dvojic či ve skupině. Výzkum budu provádět ve dvou mateřských školách mezi obdobími jarem a létem v krátkodobém čase. Hra bude probíhat s pomůckami, respektive s panenkami. Estetickou hrou s nimi docílím výchovné složky. Od Šulové využiji všechna hlavní dělení her. Z nepodmíněných reflexivních her využiji hry experimentální (cloumání, manipulace s předmětem) a sexuální (dvoření Barbie a Kena, laskání). Z her senzomotorických použiji hry dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání panenek). Z her intelektuálních bych chtěla pozorovat hry námětové (Na maminku a tatínka, Na kuchařku), hry napodobivé (mytí nádobí, vaření panenkám, péče o panenky) a hry napodobivé, při kterých budu poslouchat hovor s panenkou a sledovat hru s ní. Ve hrách kolektivních jsou jen hry rodinné (mateřské hry s panenkou, hra na domov), které se hodí k mému výzkumu.

#### **2.1.4.1 Hra řízená a didaktická**

V této části se budu zabývat základními skupinami, které jsou vyčleňovány z pedagogického hlediska třídění. Obě základní skupiny, které splňují definici her, které jsem zmínila na začátku kapitoly, budu popisovat, abych objasnila rozdíly mezi nimi a zároveň bych využila návaznosti na empirickou část.

Soňa Kořátková (2005) uvádí, že každá z těchto her v sobě má něco specifického, ale společným znakem obou typů her je přítomnost někoho, kdo hru dětí ovlivňuje a volí všechny cíle, organizaci, pomůcky, náměty, pravidla apod.

Označení řízené hry se objevuje v pedagogické terminologii a je jím myšlena hra, která je dětem zadávána, anebo když někdo začne spontánní hru dětí ovlivňovat, usměrňovat vymezením místa, postav a dozoruje nad dodržováním pravidel. Tímto aktérem může být v pedagogických situacích učitel či vychovatel a v heterogenních skupinách může jít o starší a aktivnější dítě. V této kategorii her, které jsou řízeny dospělým, je hodně pohybových či hudebně pohybových her. „V těchto hrách nebývá prvořadé např.

*nacvičování určité pohybové nebo jiné dovednosti, iniciování složitějších myšlenkových operací, nemívají významnější didaktické cíle.“ (Koťátková, 2005, str. 54)*

Na rozdíl od hry řízené, je didaktická hra charakteristická tím, že je pojímána jako výchovně- vzdělávací práce a je ovlivněna pedagogickým cílem. V této hře učitel provází pedagogickou činnost prostřednictvím metody- hry, motivuje ji, zadává ji, volí, vede a reflektuje. Jedná se především o utvoření dovedností či upevnění základů v pohybových, výtvarných či v hudebních hrách. Vedení didaktické hry může být realizováno pod nepřímým vedením učitele, kdy je veškerá herní aktivita s didakticky zaměřeným materiálem přenechána dětem, který jim pedagog nabídne. S tímto materiálem děti spolupracují, zkoumají, tvoří a zkouší podle svých individuálních schopností a dovedností. Učitel by měl hru dětí průběžně komentovat a na závěr didaktické hry by učitel neměl vynechat slovní zpětnou vazbu, kterou podpoří didaktický přínos hry a upevní tak postupy a poznávání dětí. (Koťátková, 2005)

Tyto typy her se především zařazují pro hru starších dětí, protože čím je dítě starší, tím je delší i jeho pozornost. U spontánních nebo nařízených činností je dětská pozornost kratší. Při hře cvičí svoji pozornost v sledování vytyčeného cíle. Časový rozsah se liší u jednotlivých dětí. Průměrně věnuje dvouleté dítě svou pozornost hře okolo 6 minut, tříleté dítě se soustředí 9 minut, čtyřleté už vydrží hře věnovat pozornost 12 minut a pětileté dítě udrží pozornost okolo 15 minut (Kubička, 1954).

V této oblasti existují i omezení vztahující se na věk, pohlaví, velikost či charakteristiku skupiny.

#### **2.1.4.2 Volná hra**

Ve světě populární volná hra patří do širšího kontextu otevřených nebo flexibilních metod vyučování. Je složena ze sousloví slov volnost a hra. U nás je stále zažitý stereotyp, kdy se hra chápe jako něco méně důležitého, zbytečného, co musí učitelka organizovat nebo vytrpět. Pro dítě do šesti let je však čas pro volnou hru nezbytný. Tato hra naplňuje potřeby dětí, jejich zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo, zájmy a vzájemnost, která je nenahraditelná pro sociální učení. (Koťátková, 2005)

Volná hra vyžaduje od učitele odbornou zkušenost, intenzivní pozornost, více přípravy, kterou náležitě ocení dětská radost z činnosti a pohoda. Ve volné hře se podporuje hravost a chápou se dětské potřeby a trvale se dosahuje prosociálního chování i samostatnosti, děti si mohou hrát v celém prostoru a v každém koutku

místnosti. Podceňováním volné hry si děti odnaučí hrát před vstupem do školy a v důsledku toho se může vyvinout odpor k učení.

Volná hra vychovateli poskytuje důležité informace o navazování vztahů mezi dětmi, o konfliktech a problémech s tím spojených. Marie Caiatiová je toho názoru, že hra a volná hra není to samé a objasňuje, že hra se často staví do protikladu k zaměstnání (jen si hrát x být vyučován), kdežto cílem volné hry je sloučit hru a vyučování. Ve volné hře se vylučuje, aby učitelka dělala cokoli jiného, než byla pozorovatelem hry a dětí a eventuálně aby mohla zasáhnout či pomoci. Vychovatel utváří podmínky, pomáhá a povzbuzuje, ale hru dítěti nenabízí a všechny činnosti uznává stejně a tím u dětí rozvíjí formu kreativity. „*Hlavním cílem pedagogických snah by měl být tvořivý člověk, schopný mezilidských vztahů, jenž se orientuje na společné hodnoty*“. (Caiatiová, 1995, str. 24).

Prioritami cílů ve volné hře jsou samostatnost (nezávislost na dospělém), schopnost jednat (proces, který zahrnuje myšlenky, představy o cíli, vytrvalost, plán, koncentraci) a schopnost milovat a spolupracovat. (Caiatiová, 1995)

Koťátková chápe volnou hru jako činnost, při které si dítě samo volí cíl, námět, záměr, prostředky a spontánně něco prozkoumává, zkouší, ověřuje a vytváří a podle vlastního uvážení si k ní volí i hračky.

Volná hra vytváří prostor pro celkový rozvoj dítěte a přirozeně se v ní učí, proto by jí měl pedagog brát vážně a nepovažovat ji za ztrátu času. Pokud se objeví dítě, které si v předškolním věku nehraje samo bez naší iniciativy, pak nežije v dětském světě, může mít pro hru málo jednostranných podnětů (tv, počítač) anebo by mohlo být nemocné. Hra má svá určitá specifika, která v ní jsou naplňována souběžně. (Koťátková, 2005)

„*Volná hra dovoluje používat vlastní tempo i způsob přicházení na kloub fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení*“. (Koťátková, 2008, str. 105)

Volná hra dětem dopřává odpočinek od povinností. Společnou hrou můžeme pomoci i samotářskému dítěti k zapojení do kolektivu a navázat kamarádské vztahy. Hra může upozornit na to, že v citovém a povahovém vývoji není něco v pořádku. Jestliže se hra dítěte zdá stereotypní, nebo se stala nápadně chudší, málo konstruktivní, nebo se nemůže rozhodnout pro hračku a stále mezi nimi těká, pak tyto důvody mohou mít příčinu somatického onemocnění nebo citového napětí. Pokud dítě nápadně často ničí hračky, může to být zapříčiněno hněvem, který ho naplňuje a který původně vznikl v jiné souvislosti. (Kubička, 1954)



U dětí předškolního věku jsou vyhovující hry ve volné přírodě, pokud nemáme tuto možnost, pak jsou vhodnější menší dětská hřiště (Šedivá- Jíchová, 1954). Bylo by úžasné, kdyby měly děti v blízkosti svých domovů čistá a upravená hřiště či parky, kde by si mohly bez obav hrát a staly by se místem oddechu a přátelské pospolitosti dospělých i dětí.

#### **2.1.4.2.1 Heterogenní a homogenní skupina při volných hrách**

Ve svém výzkumu jsem pozorovala věkově homogenní skupinu v Praze a v Chlumci nad Cidlinou jsem sledovala naopak skupinu heterogenní. Odpovědi respondentů a pozorování hry respondentů jsem zpracovala v empirické části této práce. Tuto kapitolu zařazuji z důvodu teoretického seznámení se specifiky hry v obou skupinách.

Hra v heterogenní skupině (věkově smíšená) je pro všechny děti přínosná. Starší děti bývají obdivovány mladšími dětmi, které se mohou zapojit do pomáhajících činností a rolí. Ve smíšené skupině by mělo být dostatek starších dětí, aby mohly zralé děti využívat kooperativní hry. Pokud máme ve skupině starší dítě, které nezvládá hru stejně starých dětí, pak je výhodné že si toto dítě může hrát s dětmi mladšími, mezi které vývojově zapadne. Mladší děti se mohou od starších dětí inspirovat, mohou pozorovat jejich hru a kooperativní prvky ve hře, vzájemnou komunikaci, volbu námětů a řešení konfliktů. V této skupině nebývají časté stereotypy ve hře ani se neobjevuje lhostejnost ke hře. Učitelky by měly záměrně pracovat na budování vzájemných vztahů ve skupině a měly by vybudovat jasná pravidla pro společné soužití v mateřské škole. Cíle hry jsou odlišné pro mladší i starší děti, což by si měly učitelky uvědomit. Pro věkově smíšenou skupinu je přínosná volná i řízená hra v oblasti kognitivního, sociálního i pohybového vývoje.

Rozdělení na homogenní skupinu (vrstevnickou) je nevýhodné hlavně pro mladší děti, u kterých se mohou posilovat projevy úrovně nezralosti ve vývoji. Nejvíce hru těchto dětí ovlivňuje smutek z odloučení od rodičů. U mladších dětí také převažuje neverbální komunikace, komunikace činem a četnost konfliktů, kvůli touze hrát si se stejnou hračkou, se kterou si právě hraje vrstevník. Mladší děti mají menší potřebu mít ke hře hrového partnera a naopak více potřebují citlivý přístup dospělého.

U nejstarších dětí se uplatňuje větší variabilita zájmů a dovedností jednotlivců a dokáží si více užívat různých her s pravidly nebo her jinak strukturovaných (dramatizace). U těchto dětí však ve hře hrozí nebezpečí frontálního pojetí práce. (Kořátková, 2005)

Já jsem si vyzkoušela učit v obou typech skupin, a přestože jsme s nejstaršími dětmi udělaly velmi mnoho činností a her, musím se také více přiklonit k heterogennímu rozdělení třídy. Organizace činností bývá náročnější, ale starší děti jsou mladším dětem velkými pomocníky a hlavně učiteli.

### **2.1.5 Funkce hry**

#### **2.1.5.1 Funkce hry pro společnost**

Nyní se budu zabývat tím, jaké specifické typologie herních funkcí existují. Borecký ve své publikaci zmiňuje to, že příčinou hry je přebytná energie, která je nakupena v organismu. Toto hromadění energie je omezeno, proto musí následovat její vyprázdnění, což se děje právě hrou (Borecký, 1982). Tento názor zastávají i autoři, kteří se pokouší o výklad z hlediska psychologického a biologického.

Funkci hry spatřují různí autoři v tom, že hra slouží po vážné práci k odpočinku, umožňuje vybití nadměrné energie a je projevem napodobivého pudu, který dítě připravuje na život. Hry závisí na historicko - kulturní společnosti a jejich funkce se proměňují od monofunkčních k multifunkčním. V dnešní době v sobě hra ukrývá mnoho funkcí současně. Může mít funkci výchovnou, rekreační a kompenzační či diagnostickou. V historii byla hra zaměřena pouze na jednu hlavní oblast, buď mohla mít náboženskou, estetickou nebo kulturní funkci. (Mišurcová, Fišer, Fixl; 1980)

Klusák s Kučerou ve své publikaci „Dětské hry“ spatřují funkci hry v efektu hry, účel hry a to, co hra způsobuje (Klusák, Kučera; 2010).

Na hru lze nahlížet jako na určitý úkaz s podobnými funkcemi, jako má kultura nebo výchova. Ve spojitosti s výchovou se uvádí funkce transformační, která zajišťuje vývoj lidstva, funkce sociogenická, zajišťující vývoj státu nebo skupiny, a funkce ontogenetická, zabývající se vývojem jedince. Ve hře se funkce proměňují v závislosti na druzích her, ale i v souvislostech s kulturními, fyziologickými a politickými proměnami a podmínkami v jednotlivých etapách dějin lidstva. Funkce hry jsou odlišně vnímány vychovatelem i dítětem. Pro vychovatele je hra prostředkem, kterým u dítěte nenásilným způsobem rozvíjí své pedagogické záměry. Zatímco pro dítě je hra životní náplní, potřebou a radostí, plní funkci smysluplného zážitku. (Němec, 2002)

Borecký společně s Mišurcovou, Fišerem a Fixlem zmiňují, že hra umožňuje vybití energie. Mišurcová a kolektiv dále uvádí, že hra slouží k odpočinku po práci a má funkci výchovnou, rekreační a kompenzační, čímž se zaměřuje přímo výchovu a vzdělávání individuálního jedince, oproti tomu podle Němce je funkce hry obsažena

v dějinách lidstva ve významu a poslání, které přináší jednotlivci nebo celé společenství. Mně osobně je nejbližší pojetí funkce her od Mišurcové a kolektivu, protože mi přijde jasné, srozumitelné a zřetelné.

#### **2.1.5.2 Funkce hry pro dítě**

To jakou funkci má volná hra jsem již popisovala, a proto bych se nyní zaměřila na funkci her obecných.

*„Hra je základní potřeba dětí a předškolní období by ji mělo dovolit naplňovat v její intenzivní podobě.“* (Koťátková, 2008, str. 105)

Hra je bezpochybně součástí předškolního věku a vzniká z potřeby dítěte. Rodiče a učitelé oceňují hru batolat a mladších předškoláků, avšak u starších předškoláků bývá hra považována za ztrátu času, který se dá využít smysluplněji. Den staršího dítěte bývá příliš organizovaný a nezbývá jim čas na vlastní iniciativu a seberealizaci. I v některých mateřských školách bývá tendence k mnoho řízeným činnostem, proto je v RVP PV hře přiznána odpovídající důležitost, a to jak hře volné, dětmi spontánně vytvářené, hře dospělými nabízené, řízené, tak hře, která obsahuje vzdělávací cíle. (Koťátková, 2008)

Další z funkcí hry je její významné působení na život dítěte v oblasti kognitivního, sociálního a pohybového rozvoje. Hra s hračkou také rozvíjí citový vývoj dítěte. Spouštěcím mechanismem pro hru je radost z činnosti, při níž se uplatňuje vnitřní motivace a tzv. flow motivace. Dítě hru realizuje, protože ho hra zajímá, chce si vyzkoušet určité role, těší se z toho a chce něco prozkoumávat a ne proto, že by se chtělo vědomě něco naučit. Ve volné hře má dítě prostor a čas k prožití hry a uplatnění široké škály emocí. (Koťátková, 2005)

Hra je důležitým ukazatelem zájmu dětí, které jsou krátkodobé a mají přechodný charakter, protože jim chybí směr, který by dlouhodobě určoval jejich zaměřenost. Proto potřebují děti ukázat, jak hrát hru. (Kuric, 1986)

Hra je významná i pro děti, které jsou postižené smyslovými vadami. I v psychoterapii dětí, které trpí neurotickými potížemi má hra s hračkami svůj význam (Borecký, 1982).

Hra dítěti umožňuje komunikovat, spolupracovat, uspokojovat touhy po společnosti i soutěžit s kamarády a protivníky (Němec, 2002).

Hra je de facto tréninkem, skrze ni se rozvíjí určité schopnosti. Při hře také dítě získává pocit znalosti/zájmu o určitou aktivitu a získává pocit kompetence v ní. To pak

znamená, že v dalších životních obdobích bude tíhnout k aktivitám, které mají s dominantní hrou společné rysy (týkají se stejné oblasti).

### **2.1.5.3 Funkce hry pro vychovatele**

Rodič či učitel má možnost sledovat co dítě zajímá, co ho nezajímá, o co se snaží, jaké úrovně dosahuje jeho dovednosti senzomotorické, řečové a komunikační. Vychovatel může sledovat i to, zda dítě stojí o spoluhráče a jak s ním vychází a spolupracuje. Na základě tohoto pozorování pak může zvolit vhodné hračky, snáze dokáže hru ocenit a podněcovat. K tomu by měl dítěti umožnit pobyt v podnětném prostředí pro hru. (Koťátková, 2008)

## **2.2 Hračka**

### **2.2.1 Vymezení hračky**

Ke každé hře patří nástroj hry, jímž je hračka, která je vyrobena dětem pro radost. Hračkou se může stát jakýkoliv předmět, kterého je hravě použito. *„Ke hře mohou sloužit jak předměty, které si děti samy náhodně vyhledají – kamínky, špalíčky, provázky, tak hračky zhotovené z materiálů, které poskytuje příroda v nejbližším okolí – ze dřeva, hlíny, přírodnin.“* (Opravilová, 1979, str. 5)

Se samotnými hotovými hračkami se nedá tvořit, a proto děti o tyto hračky ztrácí brzy zájem, při koupi těchto hraček je nutné vybírat ty hračky, které mají široké možnosti využití (Kubička, 1954).

Hračka má pro hrajícího dvojí smysl - je skutečným předmětem a podržuje tajuplnou realitu a pohybuje se ve dvou dimenzích, ve skutečnosti a v iluzi. Proto předmětem mimetické hry může být vše, s čím si mohou děti přisvojit iluzi zdvojení (např. když se klacík promění v pistol nebo panenku, nebo na sebe dítě bere roli hračky a chová se jako motorka).

Literatura nám umožňuje klasifikovat množství prvků podle obsahů a tvarů, doby a místa vzniku, materiálu, dle estetické hodnoty, pedagogického významu či ceny, za kterou je možné hračku pořídit. Hračky se obvykle rozlišují na lidové, umělé a průmyslové. *„Hračka je jinak uchopována hrajícím dítětem, jinak historikem, etnografem či sběratelem hraček, jinak pedagogem či psychologem a odlišně i výrobcem a prodávčem hraček.“* (Borecký, 1982, str. 20)

Historikové a etnografové se především zabývají vymírající lidovou hračkou. Snahy psychologů a pedagogů zdůvodňují účelnost a užitek konkrétních hraček při vývoji a výchově (Borecký, 1982).

Hračky velmi ovlivňují vývoj a výchovu dítěte, jsou cenným kulturním a národním dědictvím. Hračka nám často pomáhá s dítětem navázat lepší kontakt, zlepšit mu náladu, povzbudit ho k mluvení a k činnostem, nebo může usnadnit i průběh léčení. Hračka u dítěte rozvíjí pohybové schopnosti (úchop, manipulace, pohyb z místa) a jemnou motoriku, poznávací a rozlišovací schopnosti (charakteristické znaky předmětů), vědomosti a zkušenosti, logické myšlení, úsudek a fantazii, řeč a ovlivňuje i povahové vlastnosti (soustředěnost, trpělivost, překonávání překážek, udržování pořádku, vytrvalost). Proto je zapotřebí, aby děti měly možnost vybírat z různorodých her a hraček a měly prostor k samostatnému rozhodnutí. (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004)

Každé dítě preferuje jiný typ hraček a jeho záliby se mění v průběhu dětského věku. Důležitým prvkem hry je námět, který si dítě zvolilo, protože ten určuje i výběr hračky. Pro dítě má hračka dvojí význam - vnější, který má hračka ve vztahu ke skutečnosti jako zmenšený předmět a zároveň má vnitřní význam pro dítě samotné. Některé děti se vrhají na hračky jen, jak je vidí, jiné děti si zdlouhavě rozmýšlí, kterou hračku si ke hře vyberou. (Borecký, 1982)

Nejlepší konstrukční hračkou jsou dřevěné kostky, modelína, hlína, papír, písek a voda. V programu Začít spolu je i samozřejmostí, že je v herně i nádoba na písek s vodou. Tyto dva materiály jsou pro děti nejoblíbenější, dá se s nimi vyrábět hodně pokusů a umožňují širokou škálu tvořivých činností a zároveň se u toho děti mohou odreagovat, relaxovat, uklidnit se a odstranit napětí.

Hračky mají význam i pro citový vývoj dítěte, například ve chvílích, když se stane nerozlučné přátelství mezi dívkou a panenkou nebo chlapcem a plyšovým medvídkem, bez kterého nechce ani nikam odejít a nechce bez něho jít v určitém věku ani spát.

Podle jedné výzkumné práce se ukázalo, že největší zájem mají děti všech věkových kategorií o kostky, modelínu a panenky. O ostatní hračky byl zájem věkově omezen. Jak dítě vyspívá, rostou i jeho nároky na realistickou podobu hraček, proto starší děti preferují hračky s mnoha funkcemi. Čím je dítě menší, tím větší hračku bychom mu měli poskytovat. Toto pravidlo se týká hlavně míčů, aut, kostek, medvídků a jiných podobných hraček. Kolem šesti let se objevuje záliba pro miniaturní hračky. (Kubička, 1954)

V dnešní době je možné na trhu sehnat Lego friends, mini panenky, angličáky, dřevěné mini puzzle, little pet shop a už se vyrábí i miniatury napodobenin opravdových funkčních nástrojů (žehlička, kávovar, myčka, pračka, mixér, trouba...). Figurky zvířat jsou nejrozšířenějšími hračkami čerpajícími z přírodního světa, které mají didaktický význam, ale vyskytují se i populární zvířecí hrdinové z dětské literatury a filmu (Ferda mravenec, maxipes Fík). Doplnkem ke hře mohou být hračky znázorňující stromy, keře, kameny, hračky představující doplňky obydlí a jiné kulisy. Existuje i řada figurativních hraček nářadí a nástroje (nádobí, nábytek, zbraně...). Samostatnými hračkami jsou dopravní prostředky (kočárky, auta, vlaky, letadla).

Hračkami lze i do jisté míry ovlivnit chování dítěte, kdy pasivní děti zabavíme aktivní hračkou (pohyblivé hračky, které je nutno roztáčet nebo postrkovat) a aktivní dítě zaujmeme pasivní činností - předčítáním (Šedivá-Jichová; 1954).

Při výběru hraček bychom měli přihlížet především k tomu, zda hračka odpovídá věku dítěte, jemuž je určena, zda ponechává prostor pro dětskou fantazii a umožňuje různorodou činnost, zda poznání dítěte obohacuje, jaký je její vzhled a z čeho je vyrobena. Hračky by také měly odpovídat požadavkům hygieny a bezpečnosti. Celková podoba hraček by měla odpovídat estetickým kritériím současné doby, jedná se především o barvu, tvar, povrch, zvuk a výraz hračky. (Oprailová, 1979)

### **2.2.2 Lidová hra a hračka**

Naše děti si hrají s hračkami, které jsou společné dětem různých národů, to co ovlivňuje jejich hru, je výchovná tradice. O tom, že české lidové hry jsou bohaté, vypovídá klasifikace her O. Hrabalové, která je rozlišuje na hry nepohybové (s říkadlem, zpěvem, hádankami, výtvarně tvořivé); hry pohybové (povelové s dialogem, se zpěvem, pozornostní, vodní, ve sněhu, prostné bez textu); hry s ustálenými předměty (míč, švihadlo, šátek, pešek, dřívka, hole, fazole a hrách, kamínky, kuličky, mince, provaz, sáně); hry a písně obřadní a koledy (Tři králové, masopust, vánoce, květná neděle a přání k narozeninám a jmeninám).

V těchto hrách se projevuje národní charakter ve slovech, rytmu, melodii, pohybu a v poezii. Hrové projevy jsou dětem blízké, neboť tvůrci her byly většinou samy děti, nebo si je tvořivě upravovaly a uchovávaly se mezi dětmi ústním podáním od dávných dob až dodnes.

Podobně jako hra, i hračka má svojí lidovou historii. Lidové hračky vytvářeli dospělí, anebo si je vyráběly děti samy z hlíny, dřeva, těsta, hadříčků, listů, kukuřičného šustí.

Hračky tohoto typu vyráběli původně rodiče svým dětem a ztělesňovali v nich své představy o světě i své zkušenosti. Těchto hraček se dochovalo velmi málo. Pro českou lidovou tradici jsou typické hračky dřevěné. Z nich stojí za připomenutí panenky - selky, koníčky a husaři. Z historie známe lidové panenky plné půvabu a poezie, voskové figuríny, dřevěná zvířátka i přepychový nábytek. Pro moravskou tradici jsou to hračky hliněné (dětské nádobíčko, figurky ptáčků a zvířátek, píšťalky a kasičky).

Lidová hračka prošla během vývoje změnami po stránce materiální, ale i výrobní, kdy se z domácí výroby později stala řemeslná výroba. Tematicky i formou hračky vyjadřovaly život a potřeby rolníků, řemeslníků a dělníků. Některé druhy lidových hraček jsou stále vyráběny, ale jsou často využívány jako dekorativní předměty. (Mišurcová, Fišer, Fixl; 1980)

### **2.2.3 Panenka**

Nejuniverzálnější hračkou pro námětové hry je ve všech částech světa loutka - panenka. Panenky jsou různě vyráběné, jinak barevně řešené a každá má jinou funkci. Panenky bývají věrným obrazem doby a kulturou, v níž vznikly. Mezi prvními archeologickými nálezy byly hliněné panenky. Nejstarší dochovaná panenka z Mezopotámie byla vyrobena z alabastru. I v Antice se objevily řady předmětů, které po slavnostech patřily dětem, u děvčat šlo o panenky a u chlapců to byli vojáčky. Z roku 1413 máme první doklady o prvním výrobcu panenek z Norimberku. Národopisná literatura vyvozuje původ panenek z mariánského kultu a původ vojáčků ze sošek svatého Floriána, patrona hasičů. Význam panenek byl mysticko – kultovní, sloužila k náboženským obřadům, kde zastupovala roli člověka. V době, kdy se společnost odlišovala na třídy, byla i u panenek poznat diferenciaci pro bohaté děti (z perel, stříbra, slonoviny) a chudé děti (z hlíny, dřeva, listí, kukuřice). S rozvojem výroby se přidaly k přírodním materiálům i porcelán, guma, papírová masa, celuloid a umělá hmota. Panenka v každé době má své výtvarné pojetí s typickým oblečením. (Mišurcová, Fišer, Fixl; 1980)

Podobně jako ostatní hračky i panenky byly součástí světa dospělých. V Evropě se panenky odvozují z dřevěných sošek císařoven a jsou poměrně mladou záležitostí. Japonské panenky byly dováženy z Holandska a měly význam náboženský a rituální. Když se mladé slečny vdaly, odnesly si je do svých nových domovů a později je darovaly svým dcerám. Zajímavostí je, že již v 18. století existovaly panenky-modelky, které měly za úkol informovat společnost o módě. Na konci 19. století existovaly

panenky všech možných velikostí, tvarů a byly vyrobené z různých materiálů. V té době různé předměty sloužily jako panenky (brambory, lahvičky, kamínky...). V západní společnosti si téměř všechny děti hrály s panenkami. Americký psycholog Hall uvádí, že i chlapci měli panenky rádi. (Millarová, 1978) Teprve od 19. století je na světě panenka- miminko, o kterou se dítě staralo a umožnilo mu rozvinout vztah matka - dítě. Panenky našich babiček se stávají upomínkovými předměty a sběratelskými objekty (krojované panenky).

U holčiček se předpokládá, že hra s některými druhy panenek u nich rozvíjí mateřský instinkt. Hall (in Millarová, 1978) zastával názor, že hra s panenkou je imaginativní hra, která odhaluje dětskou mysl a dítě v ní odhaluje své myšlenky a city. S panenkami si hrají děti nejvíce mezi čtyřmi až dvanácti lety. Děti do tří let nedávají panenkám jméno a mluví o nich pouze jako o „Nánách“. Děti často věří, že panenky prožívají emoce a málokdy si uvědomují, že ony panenku ožívují stejně, jako je tomu u ostatních hraček. (Millarová, 1978)

Třileté dítě uvaří panence a přitom jí domlouvá, jako když maminka domlouvá jemu. V jedné studii týkající se hry dětí v různém věku s kočárkem pro panenky se uvádí, že dítě ve stáří kolem jednoho roku používá kočárek jako oporu k jeho nejisté chůzi. Kolem roku a půl kočárek již vozí, postrkuje a hra spočívá v ovládnutí kočárku. Mezi druhým až třetím rokem děti vozí panenky. Pouhé vození panenky je už pro starší děti jednotvárné a kočárek se stává pouze součástí náročnější hry. (Kubička, 1954) Panenky mohou být i oporou v dětské imaginativní hře a děti do nich mohou promítat své city. Zajímavé je zjištění preferencí ženských rolí, které jsou panenkám přisuzovány. Podle pozorování je zjevné, že šestileté děti dávají přednost těm panenkám, které jsou stejného pohlaví, jako jsou ony samy. (Millarová, 1978)

Výzkumy prokázaly, že pro předškolní věk je nejvhodnější pro rozvoj dítěte látková panenka velikosti 20-30 cm, váhy okolo 150 g, omyvatelná, s přirozeným dětským výrazem, která má končetiny, jež jí umožňují pohyb v kloubech. Je vhodné, když má dítě pro panenku potřebné vybavení, jakým je oblečení, postýlka, nádobíčko, kočárek a jiné doplňky. U dětí jsou oblíbené cestovní miniaturní panenky, které může vozit neustále s sebou. Podle Mišurcové není pro bohatou hru důležité, aby panenka musela být „mrkačka“, měla pravé vlasy a dovedla chodit a mluvit, což je u dnešních dětí běžným požadavkem. *„Pro malé děti je zřejmě důležitější, jaký v nich vzbuzují panenky pocit na omak a zda jsou flexibilní, než jaký mají obličej.“* (Millarová, 1978, str. 266)



Důležité pro dítě je to, jak panenka žije a jedná v jeho fantazii. Panenka je všeobecně považována za typickou hračku pro dívky. Chlapci si s panenkami také rádi hrají, ale přednost dávají plyšovému medvědovi, nebo jiné zvířecí figurce, jež používají v roli panenek. (Mišurcová, Fišer, Fixl; 1980)

S lidskými figurkami se děti identifikují s rodinou, rodiči, sourozenci, vrstevníky, učiteli a škálou lidských povolání a seznamují se s jejich světem. U loutek a figurek si můžeme povšimnout i pohlavní polarity, která zachycuje význam sexuální diferenciacce. Ve figurkách fotbalistů a hokejistů jsou zastoupeny i moderní sporty. (Borecký; 1982)

Současné panenky mají tři základní podoby. Jedná se o panenku představující miminko, panenka, která znázorňuje starší holčičku a panenka simulující dospělou ženu (např. Barbie). Hra s nimi bývá odlišná, co se motivace či průběhu hry týče. V těchto panenkách si dívky mohou osvojit aspekt ženské role. Hra s panenkami je důležitá pro sociální učení, kterým si osvojujeme i chování, které nesouvisí s biologickými dispozicemi.

#### **2.2.4 Hračka jako potřeba během vývoje dítěte**

Tímto tématem se zabývá ve své knize „Hry a hračky ve výchově a zdraví dítěte“ psycholog L.Kubička. Hlavním významem pro neuropsychický vývoj je to, že hra s hračkou dítěti umožňuje cvičení v přizpůsobivém jednání za zjednodušených podmínek. Dítě sahá po hračce v tu chvíli, kdy ještě nedokáže ovládnout skutečný předmět. Výhodou hraček je i to, že mohou odpovídat vývojovým potřebám dětí, což ovšem neplatí o všech prodávaných hračkách. Hračky rozvíjejí zájem o rozmanité činnosti. Pěstování zájmu dítěte vyžaduje příslušný materiál a záleží na rodičích, zda mu je poskytnout. Ne vždy je zapotřebí drahých hraček. Ke hře dítě může využít materiály, které už jsou k vyhození nebo nejsou potřebné. Jako malá holka jsem si vyhrála se starými sešity a používala jsem je jako žákovské knížky a sešity pro mé žáky, plyšáky. Zájem o podobné činnosti mi vydržel až do dospělosti a v tomto odvětví pracuji. Je dokázáno, že vynikající odborníci ve svém oboru „pracovali“ již od dětství. Naše hračkářská výroba již dětem přibližuje různé formy lidské práce, proto bychom tyto hračky měli dětem nabízet, poskytnout a neodepírat jim je.

Při napodobivých hrách se utvářejí citové postoje dětí, jež jsou důležité pro duševní vyrovnanost. Na mladší děti působí měkké hračky, plyšový medvěd a vlněné deky uklidňujícím dojmem, k němuž se rádi tulí v nepřítomnosti matky.

Hračky by měly být uloženy tak, aby si s nimi dítě mohlo kdykoli pohrát a mohlo se svobodně rozhodnout, kterou hračku si vybere. Děti by měly být vedeny k tomu, aby se o hračku hezky staraly a řádně jí po hře uklízely na své místo. Pokud dítě nápadně často ničí hračky, může to být zapříčiněno hněvem, který ho naplňuje a který původně vznikl v jiné souvislosti.

Během vývoje prochází hra dítěte neustálými změnami, a proto v těchto různých obdobích potřebuje i různé hračky. Abychom nemuseli každý půl rok kupovat nové hračky, je podle mého názoru důležité vybírat hračky, které lze využívat v širším věkovém rozsahu. Zároveň je prokázáno, že menší množství hraček umožňuje více vzájemných kontaktů mezi dětmi. (Kubička, 1954)

### **3. Pohlavní a genderová identita u dívek a chlapců**

#### **3.1 Vymezení pojmů - pohlaví, gender, genderová role a identita**

Koncepce základního pojmosloví vztahujícího se k ženským a mužským charakteristikám je jedním z možných pojetí a je čerpána ze dvou knih.

Pohlaví (anglicky „sex“) je pojem, který je užíván, když mluvíme o biologických rozdílech, které v sobě zahrnují vše, co od sebe odlišuje muže a ženu. Lidé se vymezují z hlediska pohlaví, když řeknou „jsem muž“, nebo „jsem žena“. Toto sdělení přesahuje anatomický popis jejich vlastního těla, ale vyvolávají k nim i vztahující se určitou představu souboru osobních vlastností a vzorců chování. Okolí si podle toho udělá o nich určitou představu. Od ženy se očekává, že chodí oblékaná v šatech, nebude technicky zdatná, bude mít smysl pro romantiku, vlastní pečovatelský přístup a povahově bude spíše závislá, pasivní a citově založená. Od muže lidé očekávají pravý opak se sklony k soupeření a velké ambici. Institucionalizované vzorce genderové rozdílnosti jsou souhrnně označovány jako pohlavně-genderový systém společnosti. (Janošová, 2008)

Lidské pohlaví je základem pro společenskou kategorii zvanou gender (feminita a maskulinita). Gender je anglický výraz, který byl do češtiny přijat z důvodu neexistence žádného slova s ekvivalentním významem. Do češtiny ho můžeme převést jako rod, nebo sociální pohlaví. V českém překladu „rod“ vzbuzuje představy rodiny, vrozenosti, které jsou však v rozporu s genderovou teorií. Gender vyjadřuje, že velmi rozdílné názory na přiměřené chování žen a mužů mohou mít různé společnosti v různých obdobích historie, nebo odlišné skupiny v rámci téže společnosti, na rozdíl od pohlaví, které se nemění. To jaké vlastní názory daná kultura na rozdělení „ženské“ a

„mužské“, vypovídá o jejím stupni společenského vývoje, ale i o úrovni vzájemné komunikace mezi jednotlivci.

Předpoklady vztahující se k genderu lidé obecně považují za správné či platné a zakládají na nich svůj rozdílný přístup k osobám ženského a mužského pohlaví. Již v průběhu minulého století vyvstala potřeba definovat tuto problematiku. A tak se tématem nerovností mezi pohlavími, především v západních zemích, začalo zabývat ženské hnutí. Velký vliv měl i rozvoj sociologie a psychologie na konci 19. století. Na začátku 90. let se odehrála odborná diskuze vedena nadací „Gender Studies“, jež se na tuto problematiku blíže specializuje. Po ní zdomácněla anglická podoba termínu „gender“ a je užívána v českých dílech. (Janošová, 2008)

Genderová role je sociální rolí a je souhrnem představ o tom, jaké ženy a jací muži ve skutečnosti jsou, a zároveň i popisem obecných představ o tom, jací by muži a ženy ve skutečnosti měli být. Jejím obsahem jsou projevy a zájmy, které mnohdy souvisí s příslušností k určité skupině mužů a žen. Jedná se tedy o vnější vyjádření rodové identity - jedinec tím vyjadřuje to, kým se cítí být a jak chce být druhými vnímán. Na člověka působí tlak společnosti, větší část očekávání člověk přijme a část ne.

Škála feminních či maskulinních projevů může u jedince odpovídat jeho pohlavní příslušnosti, ale může se i stát, že může být zcela v rozporu (homosexuální a transsexuální menšina). V anglicky psané literatuře se vyskytují speciální označení pro děti, které projevují více znaky v chování či zájmech druhého pohlaví, než znaky jejich vlastní rodové skupiny. Dívky podobající se svým chováním a zájmy chlapcům bývají označovány „tomboys“. Chlapci s nápadně dívčími projevy jsou nazýváni „sissy-boys“. Sissy-boyství má hanlivější podtext než tomboyství, tak jako časté projevy „ženskosti“ u mužů. (Janošová, 2008 podle Thorne, 1994)

Genderovou identitou máme na mysli to, do jaké míry se jedinec ztotožní se svojí ženskou nebo mužskou rolí. Je důležité, aby jedinec prožíval identitu jemu vlastní, protože by měla vycházet z vnitřního prožívání jedince. Tyto projevy člověk vnímá jako seberealizující, sebevyjadřující a jsou souhlasné se sebepojetím. Genderová identita je součástí našeho Já, přesto se nemusí navenek nijak projevit. Někdy bývá akceptována až při větší stabilizaci osobnosti a emoční vyrovnanosti. U mnohých jedinců k tomu dochází až v pozdní adolescenci, nebo v dospělosti. *„Pro genderovou identitu je nezbytná tolerance příslušné společnosti, která umožní vznik alternativních identit, což podněcuje k aktivnímu utváření identity zbytku populace.“* (Janošová, 2008, str. 42)

### 3.2 Genderová socializace v raném dětství

Již od narození dokážeme obvykle rozeznat, která novorozeňata jsou chlapci a která dívky, a to díky na první pohled zřejmým tělesným rozdílům, ale i díky rodičům, kteří oblékají dívky do růžových a chlapce do modrých oblečků.

*„Zajímavé přitom je, že ještě na počátku století byly naopak dívky oblékány do šatů modré barvy, která byla tehdy spojována s jemností, zatímco chlapci nosili růžové šaty, protože růžová barva označovala mužnost.“ (Renzetti, Curann, 2003, str. 93).*

Pochopitelně nezáleží pouze na barvách, ale rozhodující je, jaké vlastnosti mají tyto barvy představovat. Od okamžiku narození jsou dívky pojímány jako křehké a líbezné bytosti, zatímco chlapce vnímáme jako silné. Toto jsou obecně přijímané stereotypy, které se promítají do očekávání týkajících se chování dětí a přenášejí se na děti skrze socializaci. Socializace je celoživotní proces, díky němuž si lidé předávají společenské hodnoty a normy, včetně těch genderových. Genderová socializace někdy posiluje i určitá genderová očekávání jasnými odměnami, či tresty. Zejména přímým negativním sankcím jsou často podrobováni chlapci, když se chovají jinak, než způsobem přiměřeným jejich genderu. Genderová socializace probíhá prostřednictvím signálů-způsobů, jimiž jednají dospělí i s dětmi; dětským oblečením nebo dětskými hračkami a knihami. Samy děti se vzájemně socializují explicitní i implicitní formou v dětském kolektivu vzájemnou interakcí. (Renzetti, Curran, 2003)

#### 3.2.1 Jak se učíme genderu

Podle výzkumů začínají děti dávat přednost určitým typům hraček v souladu s genderovými stereotypy již kolem osmnácti měsíců věku dítěte. Již dvouleté děti si jsou vědomy vlastního genderu a genderu jiných lidí. Během třetího roku života začínají hodnotit určité vlastnosti a typy chování tímto způsobem, jemuž jsou děti vystavovány již v útlém věku. Teorie psychoanalytická, teorie sociálního učení a teorie kognitivněvývojová se zabývají otázkami typu- Jak se děti obou pohlaví naučí, že jisté věci („mužské“) dělají jen chlapci a jiné věci („ženské“) jen dívky? (Renzetti, Curran, 2003)

##### 3.2.1.1 Psychoanalytická teorie

Autorem psychoanalytické teorie, která probíhá podvědomě, je rakouský lékař Sigmund Freud (1856-1939). Jeho teorie je známa pod pojmem teorie identifikace. Podle něj až ve čtyřech letech, ve stádiu falickém, začíná být vývoj obou pohlaví

odlišný. Děti si už začínají být vědomy vlastních genitálií a odlišnosti od opačných genitálií (ze své zkušenosti však vím, že ne všechny děti o odlišnosti opačných genitálií ví). A právě v tomto období u dětí dochází k identifikaci, kdy nevědomě napodobují chování svých rodičů stejného pohlaví. U obou pohlaví probíhá identifikace odlišně. U chlapců se jedná o stav, jenž je nazýván pojmem kastrální úzkost. Protože chlapec má silný vztah k matce, na otce pohlíží jako na protivníka. Toto je podstata oidipovského komplexu. U vývoje dívky, která je ztotožněna s matkou, jde podle Freuda o tzv. závist penisu. Svou lásku poté přenáší na otce. Freud popisuje, že veškeré vzorce genderově specifického chování, které jsou v dětství získány, jsou jednou provždy dané a neměnné, a nenechává prostor pro jejich změnu. Zároveň platí fakt, že učení genderu probíhá celý život a že člověk dokáže své jednání a postoje měnit. Freudova teorie vyvolala mezi psychology řadu sporů a jiných hypotéz. Například Nancy Chodorow, teoretička feminismu, říká: *„Pro chlapce je proces identifikace obtížnější, neboť se musí psychicky odpoutat od svých matek a utvářet svou osobnost po vzoru otců, kteří spoustu času tráví mimo domov.“* (Renzetti a Curann, 2003, str. 97) Chlapci se tak stávají citově odtažitějšími než dívky, protože matky a dcery prožívají jejich vzájemný vztah intenzivně a nepřetržitě.

Janošová (2008) si myslí, že to, s kým se budou děti identifikovat a koho budou napodobovat, určují dva faktory - faktor blízkého citového vztahu (dítěte s identifikačním zdrojem) a faktor atraktivity (vzoru pro dítě).

*„Výsledkem identifikace není pouze imitace chování, ale obvykle také zvnitřnění hodnot a postojů, které se k danému chování pojí, což do jisté míry vysvětluje vznik sociální patologie, respektive její opakování v dalších generacích.“* (Janošová, 2008, str. 107)

Podle ní i míra identifikace souvisí i s vlastnostmi, které dítěti na vzoru připadají přitažlivé (dominance - s těmi se chlapci identifikují více).

### **3.2.1.2 Teorie sociálního učení**

Tato teorie se zaměřuje na empiricky pozorovatelné události a jejich důsledky. Podle této teorie děti získávají jim odpovídající genderové identity proto, že jsou za své chování, které odpovídá jejich genderu, odměňovány (pochvalami). Za chování, které jim neodpovídá, jsou naopak trestány (pokáráním). Každý z nás už určitě v obchodě zaslechl rozhovory dětí s rodiči, kdy žádaly o nějakou hračku (autíčko či panenku), která neodpovídala jejich genderu. Odpovědi rodičů však zněly negativně a s dodatkem: *„Vždyť je to pro kluky/holky. Copak ty jsi kluk/holka“?* Dalším učení je i posilování,

kdy děti poznají důsledky určitého chování pozorováním chování jiných lidí. V jednom výzkumu sice rodiče děti nenabádali, s jakými hračkami si mají hrát, ale při výběru hračky, která je spojovaná s jiným genderem, byli rodiče méně ochotní si s nimi hrát. Druhým principem teorie sociálního učení je nápodoba či modelování lidí v jejich okolí. Na závěr musím zmínit, že teorie sociálního učení popisuje děti pouze jako pasivní příjemce socializačních signálů: „*Socializace je chápána jako jednosměrný proces, v němž jsou děti utvářeny a přetvářeny dospělými*“ (Renzetti, Curran, 2003, str. 198).

### **3.2.1.3 Kognitivněvývojové teorie**

Kognitivněvývojová teorie vychází z díla psychologů Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga. Podle nich se děti učí genderu a genderovým stereotypům snahami nalézt řád v sociálním světě, jímž jsou obkloповány. Děti si vytvářejí schémata, kterými jsou obkloповány, pro vyhodnocování smyslových informací. Jedním ze schémat je právě pohlaví, které je stabilní a projevuje se ve fyzických příznacích. Nejprve tuto kategorii děti vztahují na sebe, poté až na jiné osoby- ve snaze roztrdit lidské vlastnosti a chování na „mužské“ a „ženské“. Následně mohou chování hodnotit za přiměřené („správné“), či nepřiměřené („špatné“). Podle této teorie mají děti sklon upřednostňovat pohlavně stereotypní hračky a činnosti a hledají si přátele stejného pohlaví, protože ještě nemají schopnost vnímat jednotu v různosti (například chlapec stále zůstane chlapcem, i když bude mít dlouhé vlasy po pas). Jedná se hlavně o období mezi 2-6 lety, které se nazývá předoperační stadium. Dívky mají obecně větší znalost genderu než chlapci a bývají tolerantnější k chování, které genderová omezení překračuje. Z výzkumných dat vyplynulo, že bělošské děti jsou formovány genderovými stereotypy výrazněji než děti z rodin černošských či hispánských (Renzetti, Curran, 2003)

Všechny 3 teorie vyvolaly spoustu ohlasů (negativních i pozitivních) od různých kritiků, kteří se snažili pozměnit teorie a organizovat jiné výzkumy, aby vyvrátili, že to vše funguje jinak. Já osobně bych ze všech tří teorií nejraději udělala jednu, ale nejvíce preferuji teorii psychoanalytickou, protože i já jsem názoru, že děti se identifikují se svým okolím a chování druhých napodobují.

### **3.2.2 Jak dítě vyrůstá jako dívka či chlapec**

Teprve krátce převládá ve společnosti postoj, kdy rodičům v prenatálním období nezáleží na pohlaví dítěte. Ne vždy tomu tak bylo. Většina rodin dávala vždy přednost chlapci a ve velkých rodinách měl počet chlapců převažovat nad dívkami. V některých

zemích toto upřednostňování vedlo k vychýlení demografické rovnováhy ve prospěch mužů. Z výzkumů i vyplývá, že rodiče vůči dětem v závislosti na pohlaví chovají odlišná očekávání a jednají s nimi rozdílně. Dnes je známo, že genderová socializace dítěte začíná ihned po jeho narození, i když někteří vědci tvrdí, že genderová socializace může probíhat již během těhotenství, jakmile rodiče znají pohlaví dítěte. Rodiče se při popisu novorozeňat uchylují k používání genderových stereotypů (chlapci jsou velcí a silní, zato dívky křehké a něžné), přestože u nich bývá málo rozdílů ve fyziologii a v chování. Pro okolí není tělesný vzhled napovídající, neboť se od sebe dívky i chlapci neliší, rodiče proto používají dětské oblečení s napovídající barvou. U chlapců to bývá tmavá barva (červená, modrá) s potisky různých aut nebo filmových hrdinů. Dívky nejčastěji vidíme oblečky v barvě růžové, žluté a barvách pastelových, které jsou zdobeny volánky, mašlemi, srdíčky a květinami. Rodiče dívkám dávají do vlasů ozdoby, i když ještě žádné vlásy pořádně nemají, a nechávají jim nastřelit náušnice. (Renzetti, Curran, 2003)

*„Nejvýznamnějším milníkem v genderovém vývoji dítěte je okamžik, kdy je schopno zařadit podle pohlaví sebe a druhé“* (Janošová, 2008, str. 98). Prvotní rozdíly vnímá pozorováním otce a matky, tedy dospělých lidí, až později zvládne rozeznat pohlaví dítěte. Věk, kdy si děti osvojují vlastní identifikaci, záleží na jejich bystrosti, inteligenci a také na tom, s jakou intenzitou jsou jim sdělovány informace a pravidla. Podle Kohlberga dospívají děti kolem čtvrtého roku k poznání, že je jejich pohlavní příslušnost atributem dlouhodobým a nemohou ji změnit svým momentálním přáním. Některé děti mohou věřit v to, že se vlivem nějaké změny mohou stát příslušníkem druhé skupiny třeba tím, když se převléknou do svršků typických pro druhé pohlaví nebo změní délku vlasů. Podle Vágnerové nesou někteří chlapci hůře změnu určitých vzhledových atributů, která je u nich prožívána jako symbolická kastrace.

Zároveň i s rozvojem řečových dovedností souvisí porozumění genderovým rolím. Řeč v sobě totiž skloubí genderové kategorie a gramatiku, která je odlišná pro obě pohlaví (př. Podívej se na toho chlapečka / na tu holčičku). Nejprve dítě musí porozumět podpojmům (Petruška, Petřík), a až posléze pojmům (strejda, paní).

Ve svých projevech chlapci napodobují mužské vzory a postupně se vyhýbají ženským projevům. Dívky napodobují chování jiných žen, ale nemají ani zábrany imitovat chování mužské. Děti svými projevy napodobují rodiče, starší sourozence, ale i další blízké osoby.

Dítě si dokáže matku zpřítomnit i ve chvílích, kdy není přítomna, a to tak, že se samo vžívá ve fantazii do jejího vzoru a napodobuje její chování a snaží se být JAKO ona. Tato nápodoba činností se objevuje jako výrazný prvek dětské hry.

### **3.2.3 Interakce mezi rodičem a dítětem**

Interakce označuje vztah, kdy na sebe po určitou dobu záměrně působí dva a více lidí. I v interakci mezi rodičem a dítětem jde o proces obousměrný. Rozdíl v přístupu rodičů k dětem mužského a ženského pohlaví je dán biologicky podmíněnou odlišností mezi pohlavími stejně jako u temperamentu. Rodiče často tvrdí, že chlapci jsou v batolecím až kojeneckém věku živější, neposednější a lehce se rozzuří. I z výzkumů psycholožky Liz Connors vyplývá, že malé dívky se dokážou lépe ovládat, protože to od nich jejich matky očekávají. Také si všimla, že matky dívek přistupují ke svým dětem citlivěji. Matky chlapců jsou naopak daleko přísnější. V jistém zkoumání se přišlo i na to, že když si chlapci vynucovali pozornost agresivitou a pláčem dospělých, byli často okřikováni, zatímco stejný jev byl u dívek ignorován a naopak k nim byli vnímavější v komunikaci s gesty a dotyky. (Renzetti, Curran, 2003) Podle Janošové (2008) jsou chlapci trestáni za genderově „nevhodné“ chování více než dívky. I v komunikaci rodiče reagují odlišně. V rozhovoru s dcerami užívají pestřejší slovní zásobu a více emocionálních výrazů. Díky těmto způsobům byli chlapci později více v komunikaci asertivnější a dívky více mluvily. Důsledkem je, že již okolo věku šesti let dívky disponují větším počtem slov vyjadřujících emoce. Těmito aspekty rané socializace vedou rodiče své dcery k tomu, aby uměly vnímat pocity druhých a pečovaly o vztahy mezi lidmi. Dále výzkumy naznačují, že s chlapci si rodiče hrají drsnějším a fyzicky náročnějším způsobem (války, bitvy...). Svou roli samozřejmě hraje i pohlaví rodiče. U malých dcer otcové podporují tělesnou blízkost více než u malých synů. Může se také stát, že pro mnohé chlapce je již od raného dětství problémem dosavadní mazlení, protože není chováním, které by bylo možno považovat za typicky mužské. (Renzetti, Curran, 2008) Ze zkušenosti mohu uvést příklad, kdy můj starší bratranec odmítal pusinkovat matku se sestrou a do patnácti let se tohoto problému nezbavil. Dnes hubičkuje dámské členy své rodiny pouze o jejich narozeninách či svátcích.

### **3.2.4 Genderové stereotypy**

Stereotypy jsou předem stanovené představy o povahových rysech, chování, způsobech a zvycích příslušníků dané skupiny, aniž by byl brán ohled na individualitu



členů. Základní vlastností stereotypů je to, že je nevytváříme z osobních zkušeností, ale tradováním ostatními příslušníky naší společnosti. V některých situacích je realizace stereotypů nefunkční, částečně je to způsobeno rozpadem široké rodiny do nukleárních jednotek. V malých jednotkách není možné nahradit člena rodiny, protože v ní žádný dospělý téhož pohlaví není. Při absenci jednoho pohlaví chybí druhému jeho vlastnosti a dovednosti pro výkon činností. Pro dnešní dobu je takováto situace typická, protože 50% manželství je rozvedeno. (Janošová, 2008) Částečně bylo i potvrzeno, že vliv genderových stereotypů na interakci slábne se zvyšujícím se společenským postavením. Odpovědnost za genderovou socializaci nenesou pouze rodiče, ale i škola, média a vrstevníci (po celý život).

### **3.2.5 Genderová socializace a hračky**

Chceme-li s dětmi navázat co nejrychleji kontakt, je určitě účinné zeptat se na jejich oblíbenou hračku. Děti se rozpovídají o jejich skvělých hračkách a superhrdinech. S hračkou a při hře tráví dítě nejvíce času. Zabaví je, ale zároveň je učí konkrétní dovednosti, mohou si také ve hře vyzkoušet spoustu rolí v námětových hrách, které je připraví na budoucí život, protože je jisté budou v dospělosti vykonávat. Před více než dvaceti lety byly díky výzkumu obcházeny dětské pokoje a zjišťovalo se, jaké hračky vlastní chlapci, jaké děvčátka a v čem se liší. V dívčích pokojích převažovaly znaky feminity- byly zaměřeny na mateřství a domácnost. Obsahovaly hodně panenek, domečky pro panenky a miniatury nábytků. Takové předměty se u chlapců vyskytovaly jen vzácně. U chlapců se našly hračky vojenské, sportovní náčiní, stavebnice a auta. Celkově měli chlapci větší výběr hraček, včetně hraček didaktických. Společnými hračkami dívek i chlapců byly hudební nástroje a knížky. V katalogích byla většina hraček spojena s chlapci, nebo naopak s dívkami. S panenkami byly ve velkém množství zobrazovány dívky. Když se na obrázku objevil chlapec s panenkou, byla v doprovodném textu označována za „akční postavu“ a patřil mezi ně Superman s Batmanem. Také dětské kostýmy na karneval měly jasné genderové učení. Chlapci se převlékali za rytíře, piráty, kovboje, indiány nebo ninji. Dívky se stávaly princeznami, vílami, baletky a nevěstami. Rodiče většinou tvrdí, že dětem kupují genderově stereotypní hračky, protože si je ony samy přejí. Dále je v tom podporují katalogy hraček, reklamy a prodejny hraček, které mají svá oddělení rozdělené na dvě části- dívčí a chlapecké.

Výzkumy potvrzují, že děti upřednostňují genderově stereotypní hračky již od jednoho roku. K takovým preferencím mohli právě rodiče přispět výchovou v ještě útlém věku. Hračky, se kterými jsou děti spojovány, vyvolávají u dívek i chlapců odlišné vlastnosti a dovednosti. Hračky pro chlapce podporují zvědavost, soutěživost, konstruktivismus a manipulaci, agresivitu a vynalézavost. Dívčí hračky se zaměřovaly na tvořivost, pečovatelský přístup, manipulaci a atraktivitu. (Renzetti, Curran, 2003)

### **3.2.6 Raná socializace ve skupinách vrstevníků**

Děti se vzájemně socializují každodenní interakcí i při hře mimo domov. Z vlastního popudu tvoří dívky a chlapci dvě oddělené skupiny. Ve srovnání s dívkami mají chlapci větší sklon hrát si v početnějších skupinách, počínají si soutěživěji, průbojněji a věnují se organizovanějším hrám. Poprvé mezi druhým a třetím rokem života začínají dávat přednost vrstevníkům stejného pohlaví. V řadě případů děti obou pohlaví přátelsky spolupracují v kolektivech, tzn., že se pokouší překročit hranici opačného pohlaví a účastnit se jejich aktivit a činností. U vrstevníků jsou oblíbenější děti, které si vybírají genderově přiměřené hračky a snadněji získávají spoluhráče pro hru. Chlapci, kteří si hrají s dívkami, jsou kritizováni více než dívky a bývají hodně neoblíbeni. (Renzetti, Curran, 2003)

### **3.2.7 Gender a média**

Velkým problémem je, když není v dosahu chlapce žádný mužský vzor, s nímž se může identifikovat. V této situaci chlapec hledá mužské vzory mezi vrstevníky, v masmédiích a v televizních postavách. Mediální vzory a dětské knížky mívají společný rys – nejsou typickými představiteli mužské role. (Janošová, 2008)

Obsah médií zrcadlí chování, vztahy, normy a hodnoty, které ve společnosti převládají. Zájmem komerčních sponzorů je přilákat nejširší publikum, snaží se proto nabídnout to, co všichni chtějí a očekávají. Média kulturu pasivně nereflektují, ale aktivně formulují a utvářejí. Kromě určování toho, co je důležité, jsou média pro lidi zdrojem informací, ale i náplní jejich volného času. Média určitě ovlivňují náš postoj ke světu i naše vnímání druhých. Televize poskytuje silně stereotypní obraz o obsahu ženské a mužské role svou filmovou tvorbou. (Renzetti, Curran, 2003)

V současnosti u televize a elektronických zdrojů tráví populace většinu svého volného času. Masmédia svým materiálem, který předkládají lidem, působí na emocionalitu. Ta bývá většinou silnější než výchovné styly. Tento vliv si většinou neuvědomujeme. V pořadech pro děti je stereotypie zdůrazňována silněji než

v pořadech pro dospělé (podle výzkumů provedených v USA). Původ může být u producentů, kteří si myslí, že mužská postava zaujme děti více než hrdinka ženského pohlaví. Tento negativní vliv, který přináší sledování televize, můžeme ovlivnit rozhovory doma či ve škole. I v oblasti tisku se setkáváme s mužsko - ženskou stereotypií. I literatura je dalším významným činitelem. Většinou je schvalována právě dospělými, kteří holčičkám půjčují knížky o princeznách a chlapcům o indiánech. Klasické pohádky a legendy prezentují komplementaritu mužské a ženské role v podobě rytířského ideálu. Ženské hrdinky začínají být úspěšné, jejich počet se zvýšil téměř na polovinu, ale stále se zdá nemožné zaujmout příběhem dítěte, které pečuje o mladšího sourozence. (Janošová, 2008)

Přesto se tomuto tématu v České republice věnuje například Martina Drivejová (Zlobilky), Jiří Žáček, Ivona Březinová, Blanka Čapková (Jak jsem dostal ségru) a Iva Procházková (Středa nám chutná; Kryštofe, neblbni a slez dolů).

## II. Empirická část

### 4. Vymezení výzkumu

V praktické části této práce jsem se zabývala výzkumem genderové socializace v předškolním věku, konkrétně úlohou hraček v ní. Výzkumným úkolem bylo získat zkušenosti, které lze srovnat s poznatky, které se dají získat v odborné literatuře. Nastudované informace z odborných knih, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury, jsem použila při psaní teoretické části.

Hlavním cílem výzkumu bylo zmapovat postoje dětí předškolního věku k různým typům panenek, které se lišily svým věkem a vzhledem (např. panenka Barbie a panenka miminko) a samotná volba hraček. Dalším cílem bylo prověřit, zda děti ve výběru panenek upřednostňují fyzický vzhled, či preferují charakteristiky, které jsou čistě kulturně dané (např. oblečení, barva). Dále jsem prověřovala, čeho se rozdíly týkají, v čem se liší, eventuálně čím je lze vysvětlit.

Ve výzkumu děti vybíraly ze čtyř druhů panenek, podle fyzické přitažlivosti hračky. Dále jsem pozorovala pokračování vývoje hry s panenkami.

Podle vývojových teorií lze očekávat, že děti předškolního věku již mají vybudovanou základní genderovou identitu, která je jimi dosud vnímána jako částečně změnitelná.

Mým záměrem tedy bylo zjistit u dětí před vstupem do povinné školní docházky nebo u dětí s odkladem školní docházky, zda jsou již natolik genderově vyhraněné, že se to projeví při rozhovoru nad hračkami (panenkami) a při hře s panenkami.

Při výzkumu jsem si položila následující otázky, které budu dětem pokládat:

1. Která panenka se ti z nich líbí nejvíce? V čem ti přijde nejlepší?
2. Která panenka se ti z nich nelíbí vůbec? Proč?
3. Máš podobnou / některou z těchto panenek doma? Kterou?
4. Kdyby sis mohl/a s některou z nich pohrát, která by to byla?
5. Jak by sis chtěl/a s touto panenkou hrát?
6. Kdo si hraje s panenkami? (s čím si hrají holčičky, s čím si hrají kluci)

Konkrétním cílem mého zkoumání bylo:

Zjistit, kterou panenku děti preferují, proč preferují právě onu a která z nich je naopak nepřitahuje.

Zjistit, jaké panenky mají děti doma, jak si s nimi hrají, popřípadě s kým si s nimi hrají (zda mají nějaký vzor, který je „učí“ hrát si s panenkami).

Zjistit, zda se výběr hry s panenkou shodoval s původní preferovanou panenkou.

Zjistit, jak si děti umí hrát s panenkami.

Zjistit, jaké hračky děti vědomě považují za typické pro dívky a pro chlapce, případně jak to zdůvodňují.

## **5. Zkoumané děti (soubor respondentů/ek)**

K provedení mého výzkumu jsem potřebovala sehnat skupinu respondentů, kteří by vyhovovali předem daným podmínkám. S vedoucí mé práce jsme předem ustanovily věk zkoumaných respondentů na 5-6 let. Vybraly jsme tedy děti před vstupem do základní školy. Žádoucí bylo, aby byly všechny rozhovory s dětmi uskutečněny na konci školního roku 2013, protože kdybych pokračovala až v září nového školního roku, došlo by k velkému věkovému rozestupu mezi zkoumanými a určitě by tyto děti nebyly tak vyzrálé, jako moji předchozí respondenti.

Nejprve jsem požádala o spolupráci fakultní mateřskou školu Sluníčko pod střechou v Praze. V této mateřské škole jsem vykonávala svoji průběžnou i souvislou praxi ve druhém ročníku mého studia. Rozhovory probíhaly hladce z toho důvodu, že jsem znala děti, učitelky, prostředí školky a hlavně děti znaly mě a snáze zmizel jejich stud, protože jsem pro ně nebyla pouze cizím člověkem. K výzkumu mi dala souhlas paní ředitelka mateřské školy. Všechny tři učitelky ze dvou homogenních tříd, které jsem si vybrala, mi po celou dobu zkoumání umožnily čas a prostor pro mou práci. Rozhovory s dětmi a pozorování her s panenkami jsem vykonávala ve svém volném čase. Z obou tříd mi k rozhovoru bylo poskytnuto celkem 27 dětí, z toho bylo 10 dívek a 17 chlapců. Z dětských odpovědí a jejich reakcí na panenky bylo znát, že jde o děti ze středních až vyšších vrstev. Při pozorování hry jsem si všimla, že si děti panenek vůbec neváží a mají je v hrozném stavu s rozbitými částmi těla, pocuchanými vlasy a často se panenky válely v koši bez oblečení.

Zajímalo mě, jak by odpovídaly děti z mého rodného bydliště, menšího města. A proto jsem se vydala do naší mateřské školy U Zámku v Chlumci nad Cidlinou. Do této mateřské školy jsem docházela na praxi v prvním ročníku Střední odborné školy pedagogické, kterou jsem absolvovala v Čáslavi. V této školce jsem měla trochu smůlu. Místní paní ředitelka již tak vstřícná nebyla. A jelikož byl první týden v červenci, docházka pětiletých i šestiletých dětí ve školce byla velmi malá. Tyto děti jsem vůbec neznala, ale setkala jsem se u nich s vřelejšími reakcemi na panenky. Když jsem pozorovala děti při hře s panenkami, všimla jsem si velkého rozdílu oproti pražské školce. Všechny panenky ve třídě byly krásně ustrojené, v dobrém stavu a po hře je

vždy uklidily na svá místa. Zde jsem k rozhovoru mohla použít pouze 5 dětí. Tři chlapce a dvě dívky. Náš původní záměr však byl sehnat alespoň 13 dětí z Chlumce a okolí. Protože mi chybělo 8 dětí, vydala jsem se na místní koupaliště. Vyskládala jsem si panenky na stolek v blízkosti stánku se zmrzlinou a zanedlouho jsem měla spoustu zájemců na rozhovor o panenkách. Do výzkumu jsem jich použila pouze oněch 8, z toho 6 děvčat a 2 chlapce. Jedním z chlapců byl můj bratranec Pavlík, díky němuž celá tato práce vznikla. Ostatní děti si rozhovor také vyzkoušely, avšak věkově mi jejich účast ve výzkumu nevyhovovala.

V následujícím textu stručně charakterizují obě mateřské školy, kde výzkumy probíhaly, a popíší obě skupiny dětí. Charakteristiky jsou důležité, protože herní návyky dětí výrazně ovlivňuje pedagogický přístup a prostředí. Proto je velmi důležité, aby si pedagog s dětmi hrál, ukázal jim jak si hrát a trávil s nimi čas.

V pražské mateřské škole je volná hra upřednostněna nad vzdělávací prací. Děti zde mají veliký prostor ke hře a k zachování rozehrané hry k dohrání po řízené či individuální práci. Často však hračky při činnostech překáží (např. při pohybové chvilce). Volná hra je zastoupena především ráno a nadále po každé řízené činnosti, při pobytu venku, před obědem a zároveň i mezi jeho chody. Děti si hrají i celé odpoledne, protože odpočívají pouze s jednou paní učitelkou a s druhou nemusí. Při pozorování dětí si můžeme všimnout obdivuhodné spolupráce mezi vrstevníky. Paní učitelky dbají na samostatnost dětí a probíhá zde i individuální práce. Ke všem činnostem jsou děti motivované buď vnitřně, nebo se ze strany učitelek objeví vnější motivace.

V chlumecké mateřské škole je forma vzdělávací práce vyvážená. Obsahuje volnou hru, individuální a skupinovou činnost. Volná hra je viděna především ráno, při pobytu venku, ale i v odpoledních hodinách. Řízená činnost je naplánována dopoledne a trvá téměř půl hodiny, někdy i déle, aby se děti naučily udržet pozornost, kterou budou potřebovat, až půjdou do školy. Ve třídě se objevuje dynamická činnost, sezení u stolečků se využívá k výtvarné tvorbě či k nácviku grafomotoriky a vyplňování pracovních listů. Je zde také kladen důraz na prolínání činností.

## **5.1 Charakteristika školy**

### **5.1.1 Fakultní mateřská škola Sluníčko pod střechou**

Filozofií této mateřské školy je rozvíjet u všech dětí, v rámci jejich možností, samostatnost a zdravé sebevědomí cestou přirozené, osobnostně orientované výchovy,

která položí základ celoživotnímu vzdělávání podle zájmů, potřeb a možností každého jedince. Z tohoto záměru vyplývá naplněnost tříd, kterých je 7 (6 klasických a 1 lesní). V mateřské škole jsou třídy pro děti zpravidla od 3 do 6 (7) let. Ve třídách můžeme spatřit děti od nejmenšího počtu 15 dětí až po maximální počet 25 dětí na třídu. Děti jsou v běžných třídách rozděleny podle jejich věku. Uspořádání tříd bývá homogenní. Kapacita školy (dle Rozhodnutí o zařazení do rejstříku škol a školských zařízení) je 135 dětí.

Školka se nachází v klidné části Prahy, ve čtvrti lokality Lužiny, v blízkosti rozsáhlého centrálního parku Prahy 13 a Prokopského údolí. Je umístěna do třípavilonové budovy, jejíž prostory poskytují všem dětem dostatečné množství volného místa pro hru a zájmovou činnost. Vnitřní prostory jednotlivých tříd jsou bezpečnostně a hygienicky zajištěné. Třídy jsou prostorné a dostatečně světlé. Herna je pokryta kobercem a třídy (jidelny) linem. Prostor je členěn na velikou hrací místnost s malým hracím koutkem s kuchyňkou. V hrací části se nachází zájmové koutky (stavebnice, výtvarný koutek s krycím ubrusem, divadlo, knihy a písmena, hudební koutek s klavírem a Orffovými nástroji). Vybavení jednotlivých tříd je vždy zaměřené na věkovou skupinu dětí, které jí navštěvují. Ve třídě je magnetická tabule, která se mění podle aktuálních tematických celků, a obsahově upravená knihovna přiměřená věku dětí. Školka také vlastní didaktické pomůcky pro „předškoláky“ a pomůcky pro jazykovou, literární a rozumovou výchovu.

V budově školy nalezneme kancelář ředitelky, sborovnu, kabinet pomůcek a jídelnu. Každé dvě protilehlé třídy mají společnou kuchyňku a WC s umývárnu. Velké specifikum má škola ve speciálně upravené tělocvičně s veškerým nářadím i náčiním a rehabilitačním bazénkem. Okolo školy je krásná velká zahrada zastíněná vzrostlými stromy s množstvím herních prvků jako je pískoviště, trampolína, průlezky, kolotoč, vláček, pískoviště, most pro rozvoj hrubé motoriky, nalezneme zde i pítko. Na záhoncích mají děti možnost pěstovat bylinky, květiny a starají se o ně společně s paními učitelkami.

Všichni pedagogičtí zaměstnanci se řídí školním vzdělávacím programem, který se nazývá „Ekodomeček pohádek“. Tento školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pro dítě ukončující předškolní vzdělávání by měly být dosažitelné klíčové kompetence v úrovních, odpovídající jeho maximálním možnostem - kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence i činnostní a

občanské kompetence. Soubor kompetencí slouží k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.

Každá třída si potom volí a vymýšlí svůj třídní vzdělávací program. Třída, do které jsem docházela, měla třídní plán pod názvem Rok s krtkem. Název je spojen se stejnojmennou knihou od autorky Miroslavy Sloupové, učitelky mateřské školy s 27letou pedagogickou praxí. Kniha Rok s krtkem byla vydána nakladatelstvím Portál v Praze roku 2011 a má 184 stran. V knize nalezneme náměty pro práci s předškolními dětmi. Publikaci ilustrovala Edita Plicková.

V mateřské škole působí kvalifikované učitelky, které vedle standardní péče zajišťují i nadstandardní aktivity pro všechny děti mateřské školy. Je to například hra na flétnu, keramika, výtvarná dílnička, angličtina, plavání. Zájmové kroužky jsou organizovány především v odpoledních hodinách a nenarušují hru a řízenou činnost. Jednou za čas je ve škole uspořádána Noc s Andersenem. Děti mohou vyjet i na školku v přírodě.

Mateřská škola se především vyznačuje i tím, že má v budově ordinaci klinického logopeda, kam mohou docházet děti interní, ale i externí. Pedagogové věnují i zvláštní individuální přístup dětem s odkladem školní docházky.

Mateřská škola je úzce spojena s rodiči dětí. Ti mají kdykoliv možnost přístupu do tříd a mohou do školky přivádět své ratolesti do 10 hodin dopoledne. Pro rodiče jsou konány třídní schůzky, besídky, dílny s dětmi a rodiči. Veškeré aktuální informace jsou vyvěšeny na nástěnce v dětské šatně. Dobré klima ve třídách je podporováno vztahem učitelů s rodiči, kteří častými rozhovory společně řeší problémy dětí.

Zajímavostí také je, že jedna třída je zaměřená ekologicky a vlastní i morče Skinny, o které se děti samy starají. Od nového školního roku 2013/2014 je v mateřské škole nově otevřena lesní třída. V mateřské škole je zaměstnáno 20 pracovníků, z toho 12 pedagogických pracovníků, 6 nepedagogických pracovníků a 2 externí pracovníci (lektorka keramiky a klinický logoped). Snažení všech zaměstnanců školy směřuje k tomu, aby u nich bylo dítě šťastné, spokojené a svobodné.

Mateřská škola také spolupracuje se Základní školou, která sídlí hned ve vedlejší budově. Společně organizují pravidelné návštěvy dětí, výstavy a dny otevřených dveří. Školka se může pochlubit i spoluprací s německou mateřskou školou, s kterou probíhají výměnné pobyty pedagogů. Významná spolupráce se týká i Pedagogické fakulty v Praze. Školka umožňuje studentům této fakulty plnění souvislých a průběžných pedagogických praxí. Studenti přinášejí do školky zpestření činností, nové nápady i materiály a fakulta poskytne nejnovější trendy v předškolním vzdělávání.



### 5.1.2 Mateřská škola U Zámku

Druhá vybraná škola dostala název podle polohy, ve které se nachází. Nalezneme ji na nejhezčím místě v Chlumci nad Cidlinou, v sousedství zámecké zahrady. Mateřská škola je čtyřtřídní s osmi kvalifikovanými učitelkami. Každá třída nese název podle druhů barev. Kapacita školy je 110 dětí. Je tvořena dvěma pavilony a hospodářskou budovou, ve které je školní kuchyň. V nich jsou zaměstnané 3 nepedagogické pracovnice, 1 školnice a 2 hospodářky. Škola prošla celkovou rekonstrukcí a nabízí prosvětlené moderně zařízené rozlehlé třídy a herny s dostatečným množstvím prostoru, didaktických pomůcek a hraček. Dětské sociální zařízení s umývárny a šatny jsou rovněž zrekonstruované. Součástí školy je i rozlehlá pravidelně udržovaná zahrada, která dětem poskytuje bezpečné a různorodé zázemí pro celoroční činnosti a pohybové aktivity. Zahrada je i v otevírací době mateřské školy zpřístupněna pro veřejnost (rodiče s dětmi). Hlavním záměrem mateřské školy je podpora duševní pohody dětí, soustředěnost na dětské prožitky a pocity. Pedagogové nechtějí usilovat o stejnou úroveň všech dětí, ale hlavně usilují o rozvoj individualit. Snaží se děti vzdělávat přirozenou cestou, prostřednictvím prožitků a praktických zkušeností. K tomu všemu jim přispívá školní vzdělávací program, s názvem „V pohodě“. Cíle školního vzdělávacího plánu vychází z Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání.

Prioritami vzdělávacího programu například jsou tyto body:

- vytvoření optimálních podmínek ve škole, kde se děti se zájmem vzdělávají
- pestrost vzdělávacích nabídek, které rozvíjí individuální možnosti každého dítěte
- vytvoření fungující týmové spolupráce mezi dětmi, zaměstnanci školy a rodiči
- aktivní spolupráce s rodiči a partnery školy – škola „otevřená“ instituce

Když jsou děti samostatné a plně adaptované, mohou se zapojit do nadstandardních aktivit. Ty jsou určeny jen dětem od 5-6 let. Místo kroužků jsou dětem nabízeny projekty a programy. Pod programem „Pro zdraví“ se ukrývá saunování (1x týdně v podzimních měsících), malí plavčíci (plavecký výcvik v bazénu v Hořicích), cvičení v sokolovně (1x týdně využívají velký prostor a nářadí), sportování na hřišti pod sokolovnou, cvičení s overbally, cvičení jógy pro děti, škola v přírodě (týden s bohatým sportovním a zábavným programem v Krkonoších). Projekt „Budou z nás prvňáčci“ pod názvem skrývá den školních aktovek (aneb hraní si na školu), návštěvu ve škole (dětí se zúčastní vyučování v základní škole), spolupráci se ZUŠ, vyhledávání talentů a nadaných dětí i pasování na školáka, což je velká slavnost se zábavným programem a

„šerpováním“ školáčků. V dalších projektech mohou děti získat základy anglického jazyka, základy hry na zobcovou flétnu, seznámit se s prací na počítači a docházet na logopedii se speciálním pedagogem.

Školka spolupracuje s Ekocentrem, s Domovem důchodců V Podzámčí, kde děti společně se seniory zpívají, cvičí a povídají si. Děti nacvičují i programy pro Vítání občánků, které se koná na chlumecké radnici.

Pedagogové pořádají pro děti různé kulturní a společenské akce. Zajímavostí také je nově otevřená knihovna pro rodiče, která skýtá 31 pedagogických titulů o předškolních dětech. Pro rodiče jsou všechny důležité informace vyvěšeny v šatně na nástěnkách a je na nich obsaženo i Desatero pro rodiče předškoláka.

V Chlumci nad Cidlinou je ještě jedna mateřská škola, ze které jsem do výzkumu využila 3 děti. Ta byla přes prázdniny uzavřená kvůli rekonstrukci a všechny děti, se kterými rodiče nemohli trávit volný čas, byly přemístěny do výše zmiňované mateřské školy.

## **5.2 Charakteristika respondentů**

### **5.2.1 Charakteristika skupiny A (pražské děti)**

Ve skupině A jsem před započítím rozhovorů a pozorování trávila po 3 měsíce jedno dopoledne v týdnu a při souvislé praxi téměř 10 dní v kuse. Protože mám již dvouletou pedagogickou praxi, nedělalo mi problémy rychle navázat kontakt s dětmi, seznámit se s nimi a zaujmout je. Během mé praxe jsem pozorovala hry dětí a hlavně jsem se zaměřila na hru s panenkami. Také jsem pozorovala a nafotila, v jakém stavu se jejich panenky nachází (viz přílohy). Během mých výstupů jsem mohla vypožorovat chování dětí, a důkladněji se zaměřit na jednotlivce a zároveň jejich fungování v kolektivu. Skupina byla homogenně uspořádána, složena z dětí pěti a šestiletých. Ve třídě bylo 25 dětí a pouze 3 děti z nich měly odklad školní docházky. Za celou moji praxi se stalo však pouze jednou, že byl ve třídě přítomen plný počet dětí. Při praxi jsem vypožorovala velkou samostatnost dětí při samoobsluze a spolupráci mezi dětmi. Líbilo se mi, že paní učitelka nemusela každému dítěti jednotlivě něco říkat a dávat jim instrukce, protože děti byly naučené si navzájem vše vysvětlit a poradit jinému kamarádovi. Všechny rozpory a problémy řešily paní učitelky ihned na místě a vše s domluvou. Děti nemají žádná pravidla, protože jsou seznámeny s tím, co se smí a co nesmí. Nikdy jsem se však nesetkala s žádným problémem, že by děti například běhaly

v umývárkách, utíkaly do šaten atd. V závěru mé praxe jsem v odpoledních hodinách provedla individuální řízené rozhovory (viz příloha).

Děti mají ke hře velkou možnost výběru běžných hraček. Do školky nosí i rodiče vyřazené hračky. Viděla jsem používat hračky dynamické, námětové, ale nejčastěji u dětí převažovaly hry konstruktivní.

K celkové atmosféře školy přispívají kladné vztahy mezi pedagogickými i nepedagogickými pracovníci. Zároveň se učitelky snaží vstřícně vycházet s rodiči dětí a udržovat s nimi i osobní kontakt. To se daří i díky tomu, že většina rodičů docházela do téže školy, když byli sami malými dětmi.

Na třídě jsou dvě zcela charakteristicky odlišné paní učitelky, jedna s 30letou praxí a druhá pracuje na svém vysokoškolském vzdělání. Obě z nich jsou empatické a určité vlastní obrovský herecký talent. Každá z nich má jiný pedagogický přístup a jiné požadavky. To se mi v několika případech moc nezamlouvalo (např. spaní x nespaní po obědě, cvičení x necvičení, čtení pohádky x volné hře, hraní si mezi chody oběda, partnerský vztah x autoritativní vztah). Co se týká komunikace, jsou obě výborným vzorem pro děti a hodně se je snaží rozvíjet v jazykové a literární výchově. Hodně je dbáno i na rozumovou výchovu. Při práci jsou obě hodně kreativní a aktivní při vymýšlení činností. Ke svému výchovně - vzdělávacímu působení mají možnost využití odborných pedagogických i psychologických knih a vzdělávacích časopisů.

### **5.2.2 Charakteristika skupiny B (chlumecké děti)**

V době, kdy jsem dělala rozhovory se skupinou B, jsem s místními dětmi neměla žádné zkušenosti. Nejprve jsem se s nimi zapojila do jejich hry, abych s nimi navázala přátelský kontakt. Pozorovala jsem, jak si hrají s panenkami, kdo si s nimi hraje a jak s nimi zachází. Ze začátku byly skoro všechny děti stydlivé, ale jak to tak u dětí bývá, brzy se jejich stud vytratil. V tu chvíli jsem připravila panenky a malí zvědavci se začali vydávat k nim na průzkum. Po té jsem si jednotlivě odebírala děti, nechala jsem je panenky si prohlédnout a pak s nimi vedla rozhovory. Při práci s dětmi jsem narazila na několik problémů. Některé děti odpovídaly krátkými větami a jiné zase odpovídaly jen ukazováním a přitakáváním než se rozmluvily. Třídu jsem navštívila jednou a strávila v ní asi 3 hodiny.

S touto skupinou jsem neměla možnost kontinuální práce, ale mohla jsem pozorovat volnou hru v delším časovém úseku. O prázdninách jsou ve třídě děti spojené heterogenně, přes školní rok jsou třídy homogenního typu. Učitelky mají dlouholetou

praxi v oboru předškolního vzdělání, což lze poznat na organizaci práce a vedení činností.

Po návštěvě mateřské školy následoval rozhovor s mým bratrancem Pavlem, který si odmalička hraje zásadně jenom s panenkami. Další zbytek dětí jsem zajistila na místním koupališti. Do výzkumu jsem vybrala jen děti z výše zmíněných chlumeckých školek. Dětem se panenky líbily a některé děti na mě působily vyzrálejším dojmem. Líbilo se mi, že používají celé věty a opravdu nad odpovědi uvažovaly a řekly nějaký pádny argument než jen- prostě se mi nelíbí. V tomto prostředí se mi podařilo uzavřít výzkum bez dalších komplikací.

## **6. Průběh výzkumu**

Svůj výzkum jsem realizovala od konce května 2013 do první poloviny července 2013. Od března do května jsem navštěvovala pražskou mateřskou školku z důvodu plnění praxe. Při této příležitosti jsem požádala o spolupráci paní ředitelku a paní učitelky ze tříd. Všechny pedagožky mi vyšli vstříc, za což jsem jim upřímně vděčná. K výzkumu jsem využila všechny děti, se kterými jsem praktikovala.

Celý výzkum jsem prováděla ve dvou mateřských školách. Sběr dat probíhal ve dvou fázích. Metody sběru dat, které jsem v průběhu výzkumu použila, jsou zúčastněné polostandardizované pozorování a individuální řízený rozhovor s otevřenou odpovědí a obsahová analýza.

V polostandardizovaném pozorování se jedná o pozorování předem vytyčených jevů při zohledňování kontextu, v němž jsou zasazené. Ve strukturovaném pozorování jdeme opravdu jen po těchto jevech (např. vykřikování dětí), u nestrukturovaného sledujeme bez zaměření pozornosti na konkrétní oblast vše, polostrukturované pozorování je tedy něco mezi tím.

Metodou zúčastněného pozorování jsem zkoumala směr volné hry s panenkou. Pozorování bylo zorganizováno pro tři skupiny- dívky, chlapce a pro skupinu smíšenou. Při pozorování dětí při hře s panenkami šlo o skupinové pozorování, protože jsem pozorovala větší množství pokusných osob. Přímo jsem se účastnila na pozorovaných událostech, ale děti jsem předem neupozornila na to, že je pozoruji, abych viděla, jak si přirozeně hrají.

Řízený rozhovor je jednou z technik sběru dat výzkumu. Jako tazatel jsem pokládala otázku za otázkou a odpovědi jsem si zaznamenávala. Touto metodou jsem

zjišťovala preferenci výběru hraček (panenek). Rozhovor jsem si vybrala proto, že je procento dokončených odpovědí vyšší než při návratu dotazníků, navíc moji respondenti neumí psát a musela bych dotazník dát jejich rodičům, kteří by nemuseli odpovědět upřímně. Záměrně jsem nevolila ani skupinový rozhovor. Takto jsem byla s dítětem v přímém kontaktu, které nebylo ostatními dětmi ovlivňováno a i já jsem se snažila neovlivňovat jejich odpovědi. Otázky jsem kladla jasně, zřetelně a děti měly čas na rozmyšlenou, protože jsem nespěchala na odpověď. Pro snadnější zpracování jsem si odpovědi dětí nahrávala. Myslím si, že řízený individuální rozhovor je jednou z precizních technik sociálního výzkumu, která přináší kvalitní výsledky.

Obsahová analýza se zaměřuje na témata, kterými se dokument zabývá, a jaké jsou jeho stěžejní body. Je vhodné ji využít, pokud chceme odhalit základní obsahové charakteristiky, význam, trendy a témata, vyskytující se ve zkoumaných dokumentech. Přes to, že jsou výsledky výzkumu přesvědčivé, musím dodat, že vychází z malého množství dotazovaných, což neumožňuje komplexní statistické zpracování, a proto se výsledky nedají zobecnit. Odpovědi dětí mohly být v dané situaci ovlivněny mnoha okolnostmi.

### **6.1 Průběh rozhovoru a pozorování**

Nejprve jsme s vedoucí mé práce musely vybrat čtyři druhy panenek, které by byly nejvhodnější pro můj výzkum. Záměrně jsme vyřadily panenky etnického původu a panenky mužského pohlaví. Obávaly jsme se, že by tyto panenky mohly při rozhodování ovlivňovat dětské odpovědi. Vybrala jsem tedy panenku Barbie s Kenem, miminko, panenku, která představuje starší holčičku a látkovou panenku.





Dále jsem obešla nejznámější pražská hračkářství a zjišťovala jsem, které panenky se nejvíce prodávají. Z prodávaných panenek jsem byla dost zklamaná. Také mě překvapily ceny za prodávané panenky. Obešla jsem i hračkářství v mém místě bydliště, kde ceny byly o dost přijatelnější. Paní prodavačka mi říkala, že se zajímá o to, které panenky jsou nejpobulárnější, avšak ví, že by se za ty ceny v malém městě neprodaly a do obchodu je ani nepořizuje. Také říkala, že prodej velmi ovlivňují Vánoce. Během roku se prodávají prý levnější a klasické panenky, za to před Vánoci je velká poptávka po dražších panenkách s mnoha funkcemi.

Dále jsem si promýšlela otázky, které budu dětem pokládat. Při rozhovoru budou mít děti před sebou 4 druhy panenek, a proto mě zajímaly odpovědi na tyto otázky:

- Která z nich se ti líbí nejvíce? V čem ti přijde nejlepší?
- Která z nich se ti nelíbí vůbec? Proč?
- Máš podobnou / některou z panenek doma? Kterou?
- Kdyby sis mohl/a s některou z nich pohrát, která by to byla?
- Jak by sis chtěl/a s touto panenkou hrát?
- Kdo si hraje s panenkami? (s čím si hrají holčičky a s čím kluci)

Cílem bylo zjistit, jak děti uvažují, jakým způsobem třídí panenky a co děti považují na panenkách za důležité.

K rozhovoru jsem sehnala celkem 40 dětí. Volala jsem si je k sobě jednotlivě do oddělené místnosti, protože jsem nechtěla, aby byly ovlivněné předešlými konverzacemi. Rozhovor jsem začala motivací. Proto trval jeden rozhovor zhruba 5 minut ve skupině A. Nad rozhovory jsem ve školce strávila okolo 135 minut. Ve skupině B, kde jsem děti neznala, trvaly rozhovory o něco déle, protože jsem na ně nejprve chtěla zapůsobit povídáním o dětech. Proto jsem ve skupině B strávila stejně času jako ve skupině A. V některých případech jsem musela odpovědi z dětí dolovat a zvolit jednodušší otázku nebo případnou nápovědu. Občas jsem zvolila jiná slova, abych přemýšlení dětem usnadnila. Některé děti už předem věděly, co je čeká, protože jsem občas zaslechla, jak si mezi sebou navzájem prozrazují, že tam mám panenky. Rozhovory s chlapci probíhaly trochu komplikovaně, jelikož jsem je kvůli panenkám rušila z jejich rozehrané, o dost zajímavější, hry. Vysvětlila jsem jim, že se jich zeptám na nějaké otázky, a že si pak budou moci zase hrát. V obou skupinách probíhal rozhovor téměř stejně. Ve skupině A, kde mě děti znaly a já je, to bylo o něco snazší, ale i ve druhé skupině se dala situace zvládnout a dalo by se říci, že tato situace byla zábavnější.

Pozorování hry s panenkami jsem uskutečnila v průběhu mé praxe, nebo v den rozhovorů. Děti jsem sledovala hlavně při volné spontánní hře během mé souvislé 14denní praxe. Obě paralelní třídy ze skupiny A jsou na ranní hry i odpolední činnosti spojené dohromady v jedné třídě, proto nebyl problém pozorovat při hře všechny děti. První část volné hry probíhala po příchodu dětí do mateřské školy, přibližně od 7:45 do 9:15, poté se děti nasvačily a do 9:45 si mohly ještě dohrát. Poté proběhla řízená činnost a pobyt venku. Po návratu do školky si mohou děti opět hrát zhruba 20 minut, kdy jim hru přerušil oběd. Po obědě mohla zase proběhnout volná hra, pokud děti nedochází na nějakou zájmovou aktivitu. Ostatním ruší volnou hru až příchod jejich rodičů a následný odchod domů. Každý den jsem pozorovala, kdo si nejvíce hraje s panenkami, jaké hry si vybírají chlapci a jaké hry děvčata. Zajímalo mě, zda je ve třídě někdo, kdo o panenky nemá vůbec zájem, a jak ke hře s panenkami přistupují chlapci. Mým cílem bylo pozorovat samotnou volbu hraček, a co všechno děti s panenkou dělají. Dále jsem se zajímala o to, jestli je nějaký rozdíl ve hře s různými druhy panenek (např. Dítě si hraje s Barbie a Kenem na svatbu. Vyskytne se to i u jiných panenek?). U skupiny B jsem pozorovala volnou hru dětí pouze hodinu, protože jsem k tomu neměla více příležitostí.

Mým cílem bylo ukázat, jaké jsou různé varianty her s panenkami, zaměřit se na to, jak se liší hra chlapců a děvčat. Aspektem byl vliv genderu na straně dětí i hraček.

## **6.2 Způsob zpracování**

Získaná data z rozhovorů a pozorování jsem si pro přehlednost uložila do rozdílných složek a převedla je do tabulek, uvedených v další části této bakalářské práce. V práci uvádím výsledky obou skupin dohromady a uvádím i procenta. Ta jsou však pouze orientační, aby bylo přehledné porovnávat menší skupiny. Jsem si vědoma toho, že při tak malém počtu účastníků výzkumu má v procentech každá odpověď velkou váhu a může docházet ke zkreslení výsledků, proto procenta nejsou v tomto výzkumu směrodatná, jsou pouze pro názornost.

Analýzu dětských odpovědí jsem rozdělila na tři kroky - na kvantitativní analýzu, rozbor důvodů a na analýzu kvalitativní. V kvantitativní analýze jsem se zabývala tím, kolik dětí (respektive děvčat a chlapců) volilo jednotlivé panenky a které panenky označily za nejhezčí, nebo naopak za méně přitažlivé.

Ve druhém kroku, v rozboru důvodů, jsem z rozhovorů vyhledávala uváděné důvody a roztrídila jsem je do kategorií - buď často se vyskytující důvod (např. dlouhé vlasy), nebo spojením důvodů, které si byly obsahově blízké. Důvody jsem propojila s panenkami a všímala jsem si frekvence jednotlivých důvodů. Zamýšlela jsem se nad tím, co mají tyto dvě kategorie společného, a z každé položky jsem vytáhla to, co bylo důležité. Poté jsem se mohla zabývat tím, co je pro děti nejdůležitější - zda vzhled nebo jiná kritéria. Opět jsem analyzovala odpovědi jak děvčat, tak chlapců, u panenek nejhezčích a u nepřitažlivých. Poté jsem jejich odpovědi shrnula do jednoho celku, jak ze skupiny A, tak i ze skupiny B.

Dále jsem zjišťovala, kolik a jaké druhy panenek mají děti doma a jak si s nimi hrají. Také jsem zkoumala, kolik dětí zvolilo stejnou panenku pro hru, jako jimi označenou nejhezčí panenku. Z rozhovoru jsem poznala, zda děti mají někoho blízkého, od koho můžou hru odkoukávat. Také jsem rozebrala odpovědi dětí na otázku: S čím si hrají chlapci a s čím holčičky? Vyčlenila jsem děti, které o panenky neměly evidentní zájem. Následně jsem vypočítala výskyty odpovědí v kategoriích podle druhů otázek.

Většině dětí se nejvíce líbila panenka Barbie, panenka látková se zase většině dětí nelíbila. Děti ve svých odpovědích uváděly, že panenky jsou pro dívky a auta nebo stavebnice pro chlapce. Když jsem jim položila další otázku, jestli si tedy chlapci vůbec nemohou hrát s panenkami, tak s tím nesouhlasily a říkaly, že mohou a dokonce začaly



vyjmenovávat chlapce, kteří si s panenkami hrají. V několika odpovědích se objevilo i to, že děti nevědí, proč si chlapci vlastně s panenkami nemůžou hrát. Nakonec hra s panenkou u chlapců převážila většinu zmíněných hraček.

Zpracování do tabulek, dle několika jednotlivých kritérií, mi pomohlo při porovnávání informací, získaných pomocí obou použitých metod sběru dat, a tedy při odpovídání na výzkumné otázky.

## 7. Výsledky


Ve výsledcích z výzkumu používám pro názornost údaje v procentech. Jsem si vědoma nepřesností, která mohou procenta v tak malém souboru zkoumaných dětí způsobit. Jak jsem již zmínila, procenta jsou v této bakalářské práci vnímána pouze jako orientační a rozhodně je nelze vztáhnout na širší populaci. Ke každé tabulce uvádím vždy náležitý komentář k dětským odpovědím.

### 7.1 Výsledky rozhovoru s dětmi ve skupinách A i B


#### 7.1.1 Individuální rozhovor s dívkami a chlapci ve skupině A i B

Při zpracování výsledků jsem jako výchozí materiál použila tabulku č. 1, do které jsem zaznamenala odpovědi od jednotlivých dětí z obou pozorovaných skupin. Děti si měly pozorně prohlédnout všechny 4 druhy panenek a poté odpovědět, která se jim nejvíce líbí a proč. Na tuto otázku často odpovídaly jednoslovně a já jsem se jich musela ptát na další důvody. Několikrát se stalo, že děti odpovídaly samy od sebe celými větami. U některých dětí bylo vidět, že se nemohly rozhodnout pouze pro jednu panenku a nejráději by jich zvolily více.

- Kvantitativní analýza (tj. kolik dětí, respektive dívek a chlapců, volilo jednotlivé panenky)

	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (18 dívek)	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (z 22 chlapců)	celkem odpovědí	procentuální vyjádření (ze 40 dětí)
BARBIE A KEN	8	44,44%	15	68,18%	23	57,5%
STARŠÍ HOLČIČKA	4	22,22%	2	9,09%	6	15%
MIMINKO	5	27,78%	3	13,64%	8	20%
LÁTKOVÁ PANENKA	1	5,56%	2	9,09%	3	7,5%
CELKEM	18	100%	22	100%	40	100,00%

Podíváme-li se na tuto tabulku, zjistíme, že ve skupině dívek získala panenka Barbie a Ken nejvíce hlasů, tedy 44,44%. Miminko se holčičkám líbilo hned po panence Barbie. Pro něj hlasovalo 27,78%, tedy více než čtvrtina holčiček. Na třetím místě s 22,22% volily panenku starší holčičku a nejméně hlasů dostala látková panenka s 5,56%, což znamená, že pro ni hlasovala pouze jedna holčička. Ve skupině chlapců také zvítězila panenka Barbie s Kenem. Ti měli oproti ostatním panenkám regulérně větší množství hlasů, tedy 68,18% chlapců si ji vybralo za nejhezčí. Pro miminko hlasovali jen 3 chlapci (13,64%) a na třetím místě se umístila panenka starší, zároveň s panenkou látkovou, které získaly po dvou hlasech (9,09%). Poté jsem sečetla výsledky obou skupin dohromady a z více než poloviny odpovědí byla volba pro Barbie. Ostatní panenky se přibližovaly k sobě o jeden až dva hlasy. Pouze 3 děti ze 40 označily za nejhezčí panenku látkovou.

	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (z 18 dívek)	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (z 22 chlapců)	celkem odpovědí	procentuální vyjádření (ze 40 dětí)
BARBIE A KEN	0	0%	2	9,09%	2	5%
STARŠÍ HOLČIČKA	1	5,56%	3	13,64%	4	10%
MIMINKO	7	38,88%	6	27,27%	13	32,5%
LÁTKOVÁ PANENKA	10	55,56%	11	50%	21	52,5%
<b>CELKEM</b>	18	100%	22	100%	40	100,00%

V tabulce panenek, které se dětem nelíbily vůbec, nás může překvapit pouze počet hlasů, které byly přiřazeny miminku, protože v předchozí tabulce miminko získalo druhé místo pro nejhezčí panenku. Těchto 13 dětí z celkového počtu hlasovalo pro miminko hlavně z toho důvodu, že se jim nelíbí jeho obličej, nebo jim vadilo, že má v puse dudlík. Je pravdou, že miminko již bylo staršího původu, a proto se nemuselo zdát těmto dětem příliš moderní. Polovině dětí se nelíbila panenka látková, protože je celá z látky. Čtyřem dětem, tedy 10%, se nelíbila starší holčička, protože neměla podle nich moderní oblečení a dvěma dětem (5%) se nelíbila Barbína z toho důvodu, že je hrozně malá oproti ostatním panenkám a má i malý obličej a také proto, že se těmto chlapcům zdála nepřírozená a nelíbilo se jim, že je namalovaná. Myslím si, že jim totiž Barbína asociovala malou holku a ty by neměly být namalované a mít nabarvené vlasy.

Řekla bych, že výsledky odpovědí hodně ovlivnilo, s jakými panenkami si děti hrají ve školce a jaké panenky mají doma. Když jsem pozorovala hru dětí, které se

chystají do 1. třídy, z větší části si hrály s Barbínami a málokdy do hry zapojily miminko. S miminkem v kočárku si hodně hrály děti mladší, kolem 3-5 let. Se starší panenkou jsem viděla hrát si pouze děti chlumecké. Panenku látkovou jsem viděla často pohozenou mezi polštářky, anebo ji děti využívaly jako „plyšáka“ do postýlky při odpoledním odpočinku.

Určitě to ovlivnil i počet výskytu panenek, které se v mateřské škole nachází. V obou třídách jsem viděla veliké množství Barbín, ale miminka jenom dvě nebo tři.


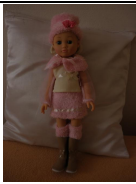


### 7.1.2 Rozbor důvodů

V dalších tabulkách se budu zabývat výskytem odpovědí na otázku: „Proč se dětem líbí / nelíbí daná panenka?“

 DÍVKY				
	šaty	vlasý	oblečení	oblečení
	vlasý, melír	oblečení	maličké tělo	vlasý
	líčení	oči	dudlík	obuv
	růžová barva		podobné reálnému dítěti	obličej
	obličej, zuby			
	boty			

Jak už jsem v předchozí tabulce zmínila, holčičkám se nejvíce líbila panenka Barbie. Především se jim líbily její krásné šaty a dlouhé vlasý, které měla zapletené do copu s růžovým melírem. Takto odpověděla polovina děvčat. Třetině holčiček se líbilo to, že je Barbína nalíčená. Oblečení ženicha a nevěsty a jejich obuv ocenilo po 20%. Také se holčičkám hodně líbila barva oblečení. Ostatní odpovědi se vyskytovaly v 10%. Na starší panence se líbily děvčatům hlavně vlasý, oblečení a oči. Děvčatům, která za nejhezčí panenku označila miminko, se líbilo hlavně oblečení, dudlík a některým dívkám připomínalo opravdivé miminko a hledaly podobu ve svém sourozenci. Jiným dívkám se zalíbila i panenka látková, na níž obdivovaly látkové oblečení a obuv, líbilo se jim i to, že má panenka látkovou hlavu a že má z vlny upletené copánky.

Ve většině případů jde o odpovědi z důvodů, které jsou čistě kulturně dané (oblečení, růžová barva...). Holčičky, kterým se líbilo nalíčení, melír nebo jim připomínalo jejich sourozence, upřednostňovaly fyzický vzhled.

 <b>DÍVKY</b>				
		šaty	pusa	plyšák
			dudlík	látková hlava
			oči	vlasy
			oblečení	modrá barva
			hlava	

U miminka se dívkám nelíbily oči v 30%. A 20% připomínala látková panenka plyšovou hračku, což se jim nelíbilo. Ostatní odpovědi se vyskytovaly v 10%. V tomto případě hrál velkou roli fyzický vzhled panenek.

 <b>CHLAPCI</b>				
	vlasy Barbie i Kena		dudlík	plyšák
	oblečení (hlavně ženicha)		hlava	sukně
	růžová barva šatů a vlasů		oči	boty
	culík		roztomilost	
	líčení		dá se vozit v kočárku	
	pokožka			
	boty			

Nejčastější odpovědi u chlapců bylo, že se jim líbí oblečení Barbíny a Kena (nevěsty a ženicha). Většině chlapců se nejvíce samozřejmě líbila jeho kravata, sako, košile a kalhoty. Čtvrtina chlapců uvedla, že kdyby měla Barbie s Kenem jiné oblečení, tak se jim nelíbí. Dále se jim líbily dlouhé vlasy. Krátké vlasy Barbíny by se nelíbily 11,76% a 23,52% chlapců zdůraznilo, že se jim líbí hlavně Ken.

U miminka se chlapcům líbil dudlík a jeho malá hezká hlavička. Ostatní odpovědi se vyskytovaly pouze jednou nebo dvakrát.

Když se podívám na tabulku chlapců, tak musím konstatovat, že ve svých odpovědích chlapci upřednostňovali u panenek více fyzický vzhled oproti dívkám, které upřednostnili vlastnosti čistě kulturně dané.

 <b>CHLAPCI</b>				
	mladí (malí)	lesklé boty	dudlík	oblečení
	malé nosy	chlupaté oblečení	není pro školáky	oči (daleko od sebe)
	vlasý (délka, barva)	růžová barva	kluci je nemají rádi	je z látky
	šaty	kožich	oči	blondřatě vlasý
	boty		obličej	veliký obličej
	líčení			

U látkové holčičky se chlapcům nelíbilo oblečení a to, že má panenka oči daleko od sebe. Jiné šaty u látkové panenky by chtělo 11,76%. Dále se chlapcům nelíbilo, že je panenka vyrobena celá z látky, její veliký obličej a blondřatě vlasý.

U miminka se chlapcům v 11,76% nelíbil dudlík. V některých odpovědích jsem zaznamenala i maskulinní projevy, kdy miminka nemají chlapci rádi, anebo že není pro kluky, kteří už jsou „velcí“, protože jdou do školy. I u chlapců byl častokrát zmiňovaný obličej miminka, který přičítám stáří výroby.

Chlapcům, kteří označili starší panenku za panenku nejošklivější, se nelíbil hlavně její styl a barva oblečení. Pár chlapců by vybíralo jinak, kdyby tato panenka měla jiné oblečení. Na Barbíně se chlapcům nelíbil hlavně fyzický vzhled.

 <b>všichni</b>				
	vlasý	vlasý	oblečení	plyšák
	líčení	oblečení	maličké tělo	šaty
	růžová barva	obličej	dudlík	boty
	oblečení (ženich a nevěsta, jahůdky)	ozdoby	hlava	vlasý
	boty	boty	oči	obličej
	obličej		roztomilost	
	zuby		dá se vozit v kočárku	
	růžová barva vlasů a šatů		podobá reálnému dítěti	
	culík			
	pokožka			

Všem dotázaným dětem se nejvíce líbilo oblečení ženicha a nevěsty. Odpověděla tak polovina dětí. Dále se třetině dětí líbily vlasy Barbíny a růžové šaty s jahůdkami. To, že je Barbína naličená obdivovalo 15% dětí. Kromě zvoleného oblečení Barbíny se v důvodech vyskytuje upřednostnění fyzického vzhledu. U miminka se dětem nejvíce líbilo, že má dudlík a pěknou hlavičku. Ostatní odpovědi se vyskytly po jedné odpovědi. Z mého pohledu jsou tyto důvody rovnoměrně vyvážené. U starší panenky jsou obdivovány vlastnosti fyzického vzhledu a u látkové panenky jsou převažující důvody čistě kulturně dané. Podle mého názoru důvody líbivosti u panenek spíše preferují fyzický vzhled.

 <b>všichni</b>				
	vlasy (délka, barva)	šaty	oblečení	plyšák
	líčení	chlupaté oblečení	obličej	látková hlava
	mladí (malí)	lesklé boty	dudlík	vlasy (blond)
	malé nosy	růžová barva	není pro školáky	modrá barva
	boty	kožich	kluci je nemají rádi	oblečení
	šaty			oči
				boty z látky
				veliký obličej

Ve většině shodných odpovědí sklidily nejvíce negativních ohlasů dudlík, obličej a také oči miminka. U látkové panenky se nelíbily většině dotázaným její vlasy, oči, a to, že vypadá jako plyšová hračka. Poslední zmiňovaný důvod mi přijde hodně zajímavý, jelikož každé malé dítě má rádo plyšové hračky a rády si je kupují, ať je to kluk nebo dívka.

Ostatní odpovědi se vyskytovaly pouze jednou. Dětem se na panenkách nelíbily vlastnosti čistě kulturně dané více než fyzický vzhled, což odpovídá i odpovědím u líbících se panenek.

### 7.1.3 Kolik dětí má doma panenky a jaké

	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (z 18 dívek)
BARBIE	15	83,33%
LÁTKOVÁ PANENKA	8	44,44%
MIMINKO	9	50%
STARŠÍ HOLČÍČKA	5	27,77%
KENA	2	11,11%
NEMAJÍ	1	5,55%
MONSTERHIGGS	1	5,55%

V rozboru této otázky si mohu ověřit mou předešlou úvahu, kde jsem u tabulky č. 1 zmiňovala, že volba panenek je dle mého názoru ovlivněna druhem panenek, se kterými se děti setkávají. Z pozorování jsem usoudila, že v mateřských školách převažují Barbíny a zde můžeme vidět, že i třičtvrtina dotázaných dívek má doma Barbíny. Miminko vlastní polovina děvčátek. Zajímavostí je, že 8 holčiček má doma panenky látkové, přestože se jim panenka látková nelíbila vůbec. Proto jsem uvažovala nad špatným výběrem panenky z mé strany, avšak často se mi dostávalo odpovědi, že tuto panenku dívky doma sice mají, ale nehrají si s ní. Starší panenku má pouze čtvrtina dívek.

Jedna holčička nemá doma panenku žádnou, protože má staršího bratra a zájmy má stejné jako on. Že nemá opravdu panenky v oblibě, dokázala i hrubostí a vulgaritou při odpovědích v rozhovoru. V jedné chvíli, kdy byla zamyšlená, se zcela s vážnou tváří osočila na panenku se slovy: „Nečum na mě tak blbě!“

Z pozorování jsem si také všimla, že si ve školce hrají holčičky i s Kenem. Důvodem této volby hračky je podle mě to, že Kena mají doma pouze 2 dívky. Otázkou je, proč rodiče kupují dětem v takové míře Barbíny, ale bez Kenů? Možná proto, že si mohou myslet, že to je hračka pro chlapce. V odpovědích se pouze jednou objevila také panenka Monster high, která je mezi dětmi, hlavně pražskými, velmi oblíbená a v předešlých rozhovorech nebo i při pozorování jsem určitě zaslechla, že tuto panenku vlastní více děvčat, přestože ji nezmínily. I v obchodech jsem zjistila, že jsou tyto panenky v Praze nejprodávanějšími.

	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (ze 22 chlapců)
nemají panenky	12	54,55%
sestra má Barbie	6	27,27%
sestra má látkovou panenku	2	16,66%
maminka má	1	4,55%
plyšáky	1	4,55%
miminko	3	13,64%
Barbie	1	4,55%
různé druhy Barbie	1	4,55%

Většina chlapců (kromě 3) nevlastní vůbec žádné panenky. Dvanáct chlapců, což je více než polovina, nemá panenky doma vůbec. Tito chlapci jsou buď jedináčci, nebo mají staršího, či mladšího bratra. Ostatní chlapci zmínili, že panenky má jejich sestra, nebo maminka. Nejvíce mají i chlapci v domácnostech Barbíny.

	počet výskytu v odpovědích VŠICHNI	procentuální vyjádření (ze 40 dětí)
BARBIE	23	57,5%
LÁTKOVÁ PANENKA	10	25%
MIMINKO	10	25%
STARŠÍ HOLČIČKA	5	12,5%
KENA	2	5%
NEMAJÍ PANENKY	13	32,5%
MONSTERHIGGS	1	2,5%
PLYŠÁKY	1	2,5%

I tato tabulka nám dává jasný důkaz toho, proč patří Barbíny mezi nejoblíbenější panenky dětí. Myslím si, že dnešní holčičky si s panenkami, které vypadají jako živá miminka, přestaly hrát, což mě vede k zamyšlení, do jaké míry můžeme ovlivnit výběr hraček, myšlení a chování dětí. Podle mého názoru záleží pouze na rodičích a okolí dítěte, jaký dárek, nebo jakou panenku dají svým dětem. Panenky poskytují sociální a morální hodnoty a myslím si, že není dobře, že u takto malých dětí převažuje zájem hlavně o fyzický vzhled panenek, čímž bych připisovala chybu hlavně Barbínám, které jsou přemělkované s nerealistickými mírami a v obličejích bezchybné. Proporce panenky Barbie odpovídají představám mužů o dokonalé ženě. V roce 1959 v Americe stačilo



výrobci dokonalou postavu obléknout a panenka se v téměř nezměněné podobě stala miláčkem holčiček. Vzorem dívčího světa se stala dokonale formovaná, upravená, krásná a věčně mladá Barbie.

Snad každá holčička toužila po tom, že jednou bude maminkou. Při hře holčiček jsem vyznívala, že je nebaví chovat, oblékat, krmit a přebalovat panenky, vypadající jako živá miminka. Místo toho oblékají, upravují a kombinují rafinované způsoby ženské tvořivosti na Barbínce a vytváří si vztah k proporcím vlastního těla. Už i u dnešních malých děvčat můžeme v malém věku vidět, že chodí nalíčené nebo mají nabarvené vlasy. Myslím si, že dívky toto dělají kvůli svým ideálům, které vidí právě v panenkách Barbie. Různě ve světě můžeme vidět soutěže typu „Miss Barbie“, kde soutěží malé zmalované a přemělkované holčičky o korunku krásy. Nejmutnější na tom je fakt, že do soutěží je přihlašují jejich matky, které si nejspíše řeší své komplexy a dělají ze svých holčiček kašpárky. Dobré na tom je, že už byly sepsány petice na zrušení podobných soutěží.

Barbie má v dnešní době na regálech v hračkářstvích daleko větší konkurenci v panenkách, které jsou realitě ještě vzdálenější. Dnešním fenoménem jsou strašidelné panenky Monster High (od stejného výrobce - firmy Mattel), které jdou s dobou i v oblasti chytře navrženého a agresivního marketingu na internetu. Přestože je zaměřen na děti, výrobce zajímají především peněženky rodičů. Na druhou stranu bychom si měli uvědomit, že od počátku 50. let 20. století panenky Barbie masově prodává hlavně televizní reklama.

Posuďte sami, zda by měly děti zájem i o tuto Barbínu?



### 7.1.4 S jakými panenkami by si děti chtěly děti pohrát

	počet výskytu v odpovědích DÍVKY	procentuální vyjádření (z 18 dívek)
Barbie	8	44,44%
miminko	3	16,66%
látková panenka	2	11,11%
starší holčička	4	22,22%
Barbie a Ken	1	5,55%

	počet výskytu v odpovědích CHLAPCI	procentuální vyjádření (Z 22 chlapců)
Barbie	8	36,36%
miminko	4	18,18%
látková panenka	4	18,18%
starší holčička	2	9,09%
Ken	2	9,09%
Barbie a Ken	2	9,09%
s žádnou	3	13,63%

	počet výskytu v odpovědích VŠICHNI	procentuální vyjádření (Ze 40 dětí)
Barbie	16	40%
miminko	7	17,5%
látková panenka	6	15%
starší holčička	6	15%
Barbie a Ken	3	7,5%
s žádnou	3	7,5%
Ken	2	5%

Zaměřila jsem se i na shodu volby panenek s původní preferovanou panenkou. Holčičky by si v 66,66% chtěly pohrát s nejhezčí panenkou (podle jejich vkusu). Jinou panenku do hry by volilo 33,33% děvčat. Chlapci by si ze 77,27% chtěli také pohrát s preferovanou panenkou. Pouze 3 chlapci z celkového počtu by si nechtěli hrát vůbec s žádnou panenkou, i když před tím zvolili jednu nejhezčí panenku a 2 chlapci by si vybrali jinou panenku. Celkově se výběr shoduje v 70% dotázaných a 30% dětí by si ke hře zvolilo panenku jinou, nebo žádnou.

Při pozorování hry dětí jsem zjistila, že si neumí hrát s panenkami, které neznají a s kterými si ještě nikdy nehrály. Proto se často shodoval, dle mého názoru, shodný výběr panenek. Některé děti samy uváděly, že by si s tou a tou panenkou chtěly hrát, ale neví jak. To ale není chyba dětí, že si neumí hrát, protože oni k sobě potřebují někoho, kdo je naučí nebo jim ukáže, jak si hrát s panenkami. Takže se tato chyba týká nejvíce rodičů a starších sourozenců dětí a učitelek v mateřské škole, protože s těmito dospělými tráví děti nejvíce času.

#### 7.1.5 Kdo si hraje s panenkami? S čím si hrají kluci?

ODPOVĚDI DĚVČAT			
panenky	počet výskytu odpovědí	hračky-chlapci	počet výskytu odpovědí
holčičky	13	auta	4
spolužačky	1	stavebnice	2
sestra	2	knížky	1
Pet shop	1	s Kenem, ženichem	1
koně	1	Bakugani	1
já	2	s panenkami	6
dospělí kluci	1	Pet shop	1
všichni	2	Gormiti	2
auta	1	klučičí věci	1
		nevím, proč si nemůžou hrát s panenkami	1
		dinosauři	1
		Spiderman	1

Ve skupině odpovědí dívek se často vyskytla odpověď, že s panenkami si hrají hlavně holčičky. Při pozorování jsem si ověřila, že tento výsledek je oprávněný. Dále hodně zmiňovaly, že s panenkami si hrají jejich kamarádky, sestry a spolužačky. Děvčata uváděla i jiné hračky, s kterými si rády hrají a které patří do hry panenek - jsou to zvířátka Pet shop, kůň pro panenky a auto pro Barbie. Všechny tyto hračky jsem viděla při hře dětí s panenkami. Jedna holčička uvedla, že s panenkami si můžou hrát dospělí kluci, protože její tatínek si s ní tak hraje.

Na otázku – „S čím si hrají chlapci“? Odpovídala děvčata velmi kreativně. Jejich odpovědi jsem rozdělila do 12 jednotlivých kategorií. Překvapivě v nejvíce odpovědích zvolily pro hru chlapce genderově atypickou hračku přisuzovanou dívkám. Tím nám říkají, že takto malým holčičkám nevadí, když si chlapci hrají s panenkami a že jim to připadá i normální, protože to vidí v jejich mateřské škole a učitelky chlapcům nezakazují hru s panenkami. Dále dívky zmiňovaly hodně hru s auty, se Superhrdiny, stavebnicemi a jinými postavičkami. Jedna dívka zmínila, že kluci by si s panenkami hrát neměli, ale vůbec neví proč. Zřejmě tedy od někoho tento názor odposlechla.

## ODPOVĚDI CHLAPCŮ

panenky	počet výskytu odpovědí	hračky-chlapci	počet výskytu odpovědí
holčičky	18	plyšáci	1
spolužačka	1	Ninjago	1
já a kamarád	1	roboti	1
sestra	4	auta	6
máma	1	s panenkami	9
		Pokémoni	1
		Gormiti	1
		nevím proč, si nemůžou hrát s panenkami	2
		letadla	1
		karty	1
		Ken	1
		lego	2
		nehrají si s panenkami	2

Většina chlapců ve svých odpovědích uvedla, že s panenkami si hrají holčičky, spolužačky, sestry a mámy. To znamená, že hru panenek přiřazují k feminním činnostem. Deset chlapců uvedlo, že panenky mohou být i pro chlapce, z nichž se jeden chlapec přiznal, že s panenkami si hraje rád s kamarádem ze školky. Ostatní kategorie jsou podobné kategoriím zmíněnými dívkami. U chlapců bylo vidět, že jmenují hodně hračky, s kterými si hrají momentálně v mateřské škole, a které jsou právě in.

SPOLEČNÉ ODPOVĚDI	
výskyt odpovědí	počet výskytu odpovědí
holčičky	31
spolužačky	2
sestra	6
Pet shop	2
koně	1
já	3
dospělí kluci	1
všichni	2
auta	11
kamarád	1
máma	1
stavebnice	4
knížky	1
Ken, ženich	2
Bakugani	1
s panenkami	15
Gormiti	3
klučičí věci	1
nevím, proč si nemůžou hrát s panenkami	3
dinosauři	1
Spiderman	1
plyšáci	1
Ninjago	1
Pokémoni	1
letadla	1
karty	1
nehrají si s panenkami	2
roboti	1

U všech dětí v obou skupinách, bez ohledu na to, komu je hračka určená, byla panenka nejčastější odpovědí, která se vyskytla v 15 odpovědích od 40 dětí. Druhou nejčastější odpovědí bylo auto, které ve svých odpovědích uvedlo 11 dětí. Do této kategorie jsem započítávala pouze odpovědi, kde děti odpověděly slovem „panenka“. Dále jsem zjistila, že v nejčastějších odpovědích u dívek i u chlapců se vyskytoval větší poměr klučičích hraček. Tabulku jsem uspořádala z 28 kategorií, z toho 18 kategorií se týká hraček a 10 kategorií osob, který si hrají s panenkami.

### 7.1.6 Jak by si děti chtěly s panenkou hrát?

<b>MIMINKO</b>	<b>POČET VÝSKYTU ODPOVĚDÍ U DÍVEK (z 18)</b>
převlékat ho	1
vozit ho v kočárku	3
hrát si s ním	1
krmit ho	1
přebalovat ho	1

<b>BARBIE</b>	
převlékat ji	4
vařit jí	2
dospívala by	1
svatba	2
očekávání miminka	1
hezký život	1
procházky	1
v domečku	2
šla by na bál	1
<b>STARŠÍ PANENKA</b>	
chodit s ní	1
nevím jak	1
hýbat rukama	1
chovat ji	1
krmit ji	1
uspávat ji	1
převlékat ji	1
<b>LÁTKOVÁ PANENKA</b>	
nevím jak	1
chovat ji	1
strojit ji	1
krmit ji	1

<b>BARBIE</b>	<b>POČET VÝSKYTU ODPOVĚDÍ U CHLAPCŮ (z 22)</b>
chůze- túry	1
procházky	2
nevím jak	2
rodina	3
hádky-usmiřování	1
oslavy narozenin	1
nemoc-opatrování	1
vozt v autě	1
líbat se	1
převlékat je	1
s kamarády	1
svatba	1
taneční	1
hýbat končetinami	2
mluvit	1
náměsíčnost	1
<b>LÁTKOVÁ PANENKA</b>	
tančili bychom	1
krmil bych ji	1
házet s ní - nerozbije se	1
hrát si na svatbu	1
mít s ní miminko	1
<b>MIMINKO</b>	
učit chodit	1
dělat kotrmelce	1
dávat dudák	2
krmit ho	2
houpat ho	1
hladit ho	1
choval bych ho	1
vozil ho v kočárku	1
hrát si na rodinu	1
<b>STARŠÍ PANENKA</b>	
hrát si na rodinu	1
krmit ji	1
uspávat ji	1
hrála by si	1

Podle tabulky vidíme, že se většina odpovědí vyskytovala pouze jednou, nebo se opakovala maximálně 4x. To dosvědčuje, že děti do odpovědí hodně zapojily svou fantazii a tvořivost. Jeden chlapec uvedl, že by si chtěl hrát s látkovou panenkou způsobem, že by s ní házel a ona by se vůbec nerozbila. Což může projevovat i destruktivní sklony. Dle nízkého počtu společných odpovědí lze usoudit, že si dnešní děti neumí hrát s panenkami a že některé vůbec neví, jak si s nimi hrát. Je velmi zajímavé, že byli chlapci kreativnější a familiárnější více než dívky, které si s panenkami hrají neustále. Je to možná tím, že děvčatům přijde hra s panenkou úplně přirozená a že se jim nemuselo zdát nutné o těchto variantách mluvit.

## 8. Diskuze

Na základě provedeného individuálně řízeného rozhovoru a předchozího a následného pozorování dětí při hře s panenkami jsem zjistila tyto závěry:

1. Ze všech typů vybraných panenek preferují dívky i chlapci panenku Barbie a Kena. V analýze odpovědí všech dětí mi vyšlo, že děti už v takto malém věku upřednostňují u panenek fyzický vzhled (líčení, melír...).  
Více než polovině dětem se nelíbila panenka látková, kvůli materiálu, z kterého je vyrobena.
2. Přes polovinu dotázaných dětí odpovědělo, že doma mají panenky Barbie. Ostatní druhy panenek se u holčiček vyskytují v menším množství a u chlapců minimálně. To se projevilo při hře s panenkami, protože kromě Barbíny si děti s panenkami moc hrát neuměly. Třináct dětí odpovědělo, že doma nemají panenku žádnou. S dětmi si s panenkami hrají sourozenci, kamarádi a občas rodiče.
3. Celkově se výběr hry s panenkou shoduje v- 70 % dotázaných s preferovanou panenkou a 30 % dětí by si ke hře zvolilo panenku jinou- nebo žádnou (3 chlapci).
4. Dívky i chlapci považují panenku za hračku pro obě pohlaví, ačkoli chlapci ji přeci jen považují za spíše feminní. V tom, co říkají chlapci je trochu rozpor, který si vysvětlují špatně položenou otázkou. Na otázku: „Kdo si hraje s panenkami?“ odpověděla většina chlapců, že holky. Když jsem však chtěla zjistit, jestli chlapci si s panenkami hrát nemohou, tak 9 chlapců řeklo, že vlastně také mohou. Ostatní chlapci zmínili jinou hračku.



V mém výzkumu se ve výsledcích většina teorií o dětech předškolního věku potvrdila. Pravdou je, že jsem nepředpokládala, že hra s panenkou vyjde jako nejčastější možnou hračkou pro obě pohlaví, což si odůvodňuji tím, že malé děti nemusí mít genderově stereotypní předsudky, pokud je nebudou prostředí, vrstevníci a media ovlivňovat.

V ostatních uznávaných typech hraček pro dívky/chlapce se děti shodovaly, což je zřejmě důsledkem přijetí genderového řádu a genderových stereotypů.

Dále pro mě byl překvapující fakt, že děti doma mají spíše Barbíny a s ostatními typy panenek neví, jak si hrát. Ostatní závěry jsou již v souladu s výchozími předpoklady.

Při mém pozorování jsem zjistila, že hra s panenkami přiměřeně odpovídá věku dětí. Kubička (1954) ve své publikaci uvádí, že kolem 6. roku se objevuje záliba pro zmenšené hračky. Zmenšenou verzi panenky je i ona oblíbená panenka Barbie s druhem Kenem. Schopnost utvářet hru s panenkou je proti mému očekávání velice rozdílně vyvinutá u dětí před vstupem do základních škol. Jak jsem již zmínila, některé děti vůbec neměly potuchy, jak se s určitým druhem panenky hraje a na některých dětech zase byla znát častá hravost s panenkami. Dle mého názoru je to způsobeno tím, že děti nemají pro hru s panenkami dostatečný vzor, ale i tím, že dnešní děti jsou velmi zatěžovány nadstandardními zájmovými aktivitami a tudíž nemají prostor pro volnou spontánní hru.

Jsou i tací rodiče, kteří pokládají hru za zbytečnou činnost, a proto dětem nepořizují „zbytečné“ hračky. Dalším důvodem může být i nezájem dětí o hru s hračkami, protože už bývají od nízkého věku upoutávány k televizím a počítačům.

Každá panenka a hra s ní, je svým způsobem jedinečná. Při hře s miminkem bývá dominantně přítomna činnost vození v kočárku, chování a uspávání miminka, přebalování, převlékání a krmení. Dnešní miminka mají i mnoho funkcí, kdy umí plakat, smát se, volat na „mámu“ a dokonce u nich probíhá i vyměšování. Se starší holčičkou – panenkou si děti mohou povídat, hrát s ní námětové hry (na školu...), mohou ji česat a vařit ji a některé panenky umí chodit. Klasický kočárek se pro tuto panenku proměňuje v kočárek golfový. S látkovou panenkou si lze hrát obdobně jako u předchozích dvou panenek, navíc si ji děti mohou vzít jako polštářek do postýlky. Velkou výhodou má tato panenka v tom, že je téměř nerozbitná. Hra s Barbie a Kenem nabízí hru na rodinu, už se vyrábí i Barbíny čekající miminko. Ke hře s Barbie panenkami se vyrábí i miniaturní doplňky, které nabízí velké množství her. Pro Barbíny

jsou vyráběny vlastní domečky s vybavením. Dá se říci, že efekty pro rozvoj dítěte jsou podobné, jak ve hře s Barbie, tak s ostatními panenkami. Dle mého názoru je však velký rozdíl v tom, že s Barbinou jednají děti jako s dospělým člověkem a ne jako s dítětem (např. svatba, nakupování, party s přáteli, má děti...). Když jsem s výzkumným pozorováním začínala, byla jsem velmi překvapená z průběhu her dětí s panenkami. Očekávala jsem klasické vození kočárku, přebalování a ukolébávání miminek a jiné činnosti z výše jmenovaných. Místo toho jsem spatřila situace, kdy panenky sedí a holčičky s chlapci jim vaří, nebo nosí jídlo a Barbíny byly neustále převlíkány, nebo „jezdily“ auty nakupovat. Zjistila jsem tedy, že hra s kočárky je typičtější pro menší děti.

Při hře s panenkami se rozvíjí všechny složky vývoje dítěte. Především se rozvíjí jemná a hrubá motorika včetně řeči, vžívání se do rolí při námětových hrách, sociální a emoční vývoj při dělení se o hračky, či vcítění se do hračky (nelze s panenkou házet o zem; je třeba se i k neživým věcem chovat hezky a neničit je) a hlavně fantazie. U hry s panenkami se určitě projevují všechny znaky her, které jsem parafrázovala od Koťátkové (2005). Kromě rozvoje schopností, dovedností a zájmu o hru, si děti prostřednictvím her budují svoji identitu.

Z genderového hlediska je důležité, aby se prostřednictvím dominantních her jevíly identitní, fyzické i zájmové rozdíly mezi dívkami a chlapci jako biologicky dané, tudíž přirozené a neměnné. Je stále rozšířen názor, že některé hračky jsou určeny pouze pro děvčata a některé patří jen chlapcům a opačné jednání se považuje za směšné. Existují i takoví rodiče, kteří svým dětem dovolí hrát si pouze s určitým druhem hraček. Pokud ale chceme prospívat tělesnému i duševnímu zdraví dětí, pak bychom různé hračky dětem neměli odpírat, protože právě ony mají podstatnou úlohu ve vývoji a ve výchově dítěte. Z toho zároveň vyplývá, že čím pestřejší je herní aktivita dětí, tím komplexnější je jejich rozvoj a to menší jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci. Interindividuální rozdíly, které vychází ze specifických dispozic každého dítěte, jsou důležitější než rozdíly mezi dívkami a chlapci jako skupinami. Pokud ale srovnáme rozdělování činností v dětství s tím, co lze pozorovat ve světě dospělých, dospějeme k tomu názoru, že došlo k velkému sblížení zájmů muže a ženy.

Ženy dnes pracují jako řidičky, inženýrky, opravářky, tak proč by si malá děvčátka nemohla hrát s náradím či auty. V opačném případě i muži jsou učiteli, pečují o domácnost a v poslední době je i skutečností, že i někteří muži zůstávají doma na mateřské dovolené místo žen.

V mém výzkumném přístupu jsem využívala především pojetí dělení her podle Zapletala a Šulové. Ze Zapletalových kritérií jsem zkoumala děti předškolního věku, z heterogenní i homogenní třídy. Hru jsem pozorovala u jednotlivců, dvojic či ve skupině. Výzkum byl realizován ve dvou mateřských školách mezi obdobími jarem a létem v krátkodobém čase. Hra probíhala s pomůckami, respektive s panenkami. Estetickou hrou s nimi jsem docílila výchovné složky. Od Šulové jsem využila všechna hlavní dělení her. Z nepodmíněných reflexivních her jsem použila hry experimentační (cloumání, manipulace s předmětem) a sexuální (dvoření Barbie a Kena, laskání). Z her senzomotorických jsem využila hry dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání panenek). Z her intelektuálních šlo o hry námětové (Na maminku a tatínka, Na kuchařku), hry napodobivé (mytí nádobí, vaření panenkám, péče o panenky) a hry napodobivé, při kterých jsem poslouchala hovory s panenkami a sledovala jsem hru s nimi. Ve hrách kolektivních šlo pouze o hry rodinné (mateřské hry s panenkou, hra na domov), které se hodily k mému výzkumu.

Koťátková (2005) a Caiatiová (1995) ve svých publikacích zmiňují důležitost volné hry. Všichni moji respondenti měli v mateřských školách, kam docházeli velký prostor pro volnou hru. Ve své bakalářské práci jsem zmiňovala i hry v heterogenní a homogenní skupině. V chlumecké školce bylo znát, že mladší děti se snaží napodobovat hru starších dětí a byl u nich znát jistý pokrok oproti dětem stejného věku v homogenní třídě. V pražské školce mělo homogenní rozdělení nejstarších dětí velkou výhodu v uplatnění velké variability zájmů a hlavně zde byla vidět obrovská trpělivost a zručnost při konstruktivních hrách jak u chlapců, tak i u dívek.

Zvolený postup při mém výzkumu mi vyhovoval. Jediné, co bych pozměnila, je poslední otázka v dotazníku. Ptala jsem se dost otevřeně, což bylo v některých případech hodně zavádějící a bylo to následně náročné na zpracování odpovědí do tabulek. Otázku bych tedy formulovala pouze na dotaz, zda si chlapci hrají nebo mohou hrát s panenkami. Vybrané metody – individuální řízený rozhovor a polostrukturované pozorování, byly adekvátně zvolené. V dalším případném výzkumu by bylo možné zkoumat odpovědi u většího množství respondentů v různých krajích. Dále by mě zajímali názory starších generací na hru s panenkami v jejich a dnešní době. Určitě by bylo dobré se i do hloubky zabývat historií panenky, kterou mě velký rozsah práce již neumožňoval.

V rámci pozorování jsem nacházela velké škody na panenkách, které byly v nehorázném stavu hlavně v pražské mateřské škole. Chápu, že některé panenky

mohou být poničeny z častého používání, ale tyto panenky měly utrhané končetiny, pocuchané vlasy a často se povalovaly v kufříku neoblečené. Zdá se mi nutné, aby učitelky v MŠ vedly děti k řádnému uklízení hraček, čímž jim vytváří určitý řád, který z domu od rodičů nemají například kvůli nedostatku času. Nedávno se mi dostala do rukou kniha Ernestinum (ústav pro slabomyslné děti) od českého pedagoga a lékaře Karla Amerlinga, ze které se mi vryla do paměti věta, která se týká právě tohoto problému. Autor zmiňoval, že pokud dětem poskytneme hračky, měli bychom děti naučit hračky šetřit, ukázat „kazisvětům“ napáchanou škodu a následně je vést k opravám hraček a také zmínit nutnost úcty a vděku k těm, kteří hračku museli vyrobit. Myslím si, že když tento přístup autor realizoval u mentálně postižených dětí, tak by neměl být problém uplatňovat jej i u dětí „normálních“. Problémem nevážení si hraček může být v tom, že děti mají velké množství hraček a nemají důvod zacházet s nimi hezky, protože jich mají v záloze ještě dost. Dále bych také konstatovala, že dnešní panenky ztratily oproti lidovým panenkám své kouzlo a už nejsou takovým uměním, jakým bývaly za dob našich babiček.

## 9. Závěr

Podle mého názoru je problematika her v předškolním věku stále aktuální, nejen v souvislosti s genderovou problematikou, ale také by měla být zahrnuta do přístupu učitelek v MŠ, které by si měly v reflexích ověřit, co dětem nabízí. Týká se to nabídky hraček, zaměření herních aktivit během dne a o pozorování dětí při hře. Proto by bylo dobré, kdyby pedagogickým cílem bylo vést děti k rozvoji jejich osobního potenciálu, což je možné po osvobození od vlivu genderových stereotypů

Jsem velmi ráda, že jsem se tomuto tématu věnovala po delší dobu, protože mi to pomohlo změnit mé uvažování a pohlížení na problém, který se týká atypické genderové identity. O toto téma jsem se začala zajímat, protože můj sedmiletý bratranec (třetí chlapec v pořadí - měla to být vymodlená holčička) si rád hraje s panenkami, převléká do holčičího oblečení, líčí se, při hře chce hrát roli dívek, kouká na holčičí seriály, snaží se tančit jako baletka, lakuje si nehty a k Vánocům a narozeninám si přeje zásadně pouze panenky či doplňky ke hře s nimi. Tyto zájmy má přibližně od dvou let. Pravdou je, že s nástupem do školy se podobné projevy zmírnily, avšak záliba ve hře s panenkami stále převažuje nad jinými hravými činnostmi. Mým prvotním přáním bylo, zjistit, co je možné udělat pro to, aby byl „normálním“ chlapcem s „klučičími“ zálibami a hlavně, jak mu pomoci, aby se mu lidé neposmívali a aby v budoucnu netrpěl narážkami jiných dětí. Jedinými, kdo ho v těchto hrách a činnostech podporoval, byla jeho matka s její matkou (babička). Ostatním z rodiny se tento fakt nezamlouval. Musím přiznat, že i já jsem měla k jeho chování genderově stereotypní předsudky, za což se velmi stydím. S poznatky z publikací jsem postupně seznamovala zbytek rodiny a nyní okolí přijímá bratrancovu odlišnost. Abych došla k tomuto názoru, mi hodně pomohla má vedoucí práce, která se genderovou problematikou také zajímá.

Studium knih o genderu a hračky mi pomohlo odprostit se od vlivu genderových a jiných stereotypů, což je důležité hlavně v přístupu k dětem předškolního věku. Právě z tohoto důvodu si jsem jistá, že závažnost tohoto tématu se mi bude hodit pro moji vlastní pedagogickou praxi. Protože je hra v předškolním věku převažující činností, je nutné, abychom hrou rozvíjeli schopnosti a především identitu dítěte. Aby byl jejich vývoj harmonický a komplexní, je nutné, aby děti měly možnost hrát si se všemi druhy hraček a v tom je maximálně podporovat a ne je od hry s netypickými hračkami pro jejich pohlaví odrazovat, což je velmi běžnou záležitostí. Myslím si, velkým problémem některých dětí je nedostatek hry s hračkami, protože ve svém volném čase tráví spoustu

chvil u televizí a počítačů. Tato problematika začíná být aktuálnější čím dál více u mladších dětí. Stává se mi, že potkám matku s kočárkem, ve kterém sedí maximálně čtyřleté dítě a ono se dívá na pohádky na tabletu nebo na něm hraje hru. Děti na praxi nám říkaly, že některé maminky jim před spaním nazpívají ani nečtou pohádky, místo toho jim pustí tablet s pohádkou a čekají, až děti samy usnou. Tento přístup mi není blízký, protože v něm neprobíhá interakce mezi matkou a dítětem.

K bakalářské práci jsem zvolila hru s panenkou také z toho důvodu, že z výzkumů vyplývá, že právě panenka je jednou z nejběžněji používaných typů hraček. V empirické části se mi podařilo naplnit cíle, které jsem si předem stanovila, díky pokládaným výzkumným otázkám. Rozhovor s dětmi mi pomohl strukturovat veškerá data a následně je zpracovat. Všechny odpovědi dětí na mé otázky přikládám k mé bakalářské práci.

## Seznam použité literatury:

1. Borecký, V.: *Světy hraček*. Mona, Praha 1982.
2. Caiatiová, M., Delačová, S., Möllerová, A.: *Volná hra. Zkušenosti a náměty*. Portál, Praha 1995.
3. Caillouis, R.: *Hry a lidé*. Studia Ypsilon, Praha 1998.
4. Čechová V., Mellanová A., Kučerová H.: *Psychologie a pedagogika II*. Informatorium, Praha 2004.
5. Hartl, P.: *Psychologický slovník*. Budka, Praha 1996.
6. Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Portál, Praha 2009.
7. Janošová, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Grada, Praha 2008.
8. Klusák, M., Kučera, M.: *Dětské hry*. Karolinum, Praha 2010.
9. Kodejška, M.: *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta 2002.
10. Koťátková, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada, Praha 2005.
11. Koťátková, S.: *Dítě a mateřská škola*. Grada, Praha 2008.
12. Kuric, J., Rybářková, E., Švancara, J., Vašina, L.: *Ontogenetická psychologie*. SPN, Praha 1986.
13. Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. H&H, Praha 1998.
14. Matějček, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada, Praha 2005.
15. Matoušková K.: *BP Genderové rozdíly ve hře a výběru hraček předškolních dětí*. Praha 2011.
16. Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál, Praha 2010.
17. Millarová, S.: *Psychologie hry*. Panorama, Praha 1978.
18. Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1980.
19. Nakonečný M.: *Psychologie- přehled základních oborů*. TRITON, Praha / Kroměříž, 2011.
20. Němec, J.: *Od prožívání k požitkářství. Výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Paido, Brno 2002.

21. Opravilová, E., Fixl, V.: *Současná hračka*. Odeon, Praha 1979.
22. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995.
23. Renzetti, C. M., Curran, D. J.: *Ženy, muži a společnost*. Karolinum, Praha 2003.
24. Severová, M.: *Hry v raném dětství*. Academia, Praha 1982.
25. Šedivá-Jíchová, L., Kubička, L.: *Hry a hračky ve výchově a zdraví dítěte*. Státní zdravotnické nakladatelství, Praha 1954.
26. Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum, Praha 2010.
27. Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha 1996.



## Přílohy:

### Příloha č. 1 - Odpovědi dětí- z rozhovoru

- skupina A (TŘÍDA ZAJÍČCI, MŠ SLUNÍČKO POD STŘECHOU, PRAHA)

#### 1.) Karolínka (5 let)

☺ „Jééé, ty jsou všechny tak krásný ... Můžu si s nimi pohrát? Mně se líbí všechny, ale nejvíc teda Barbie...

A PROČ? „Protože je krásná ...“.

A CO JE NA NÍ KRÁSNÉHO? „No, má krásný dlouhý vlasy, šaty a je namalovaná.“

A LÍBILA BY SE TI I S KRÁTKÝMI VLASY? „Ano, líbila“

☹ „Nelíbí se mi starší holčička, protože má divné šaty. Kdyby ale měla jiné šaty, tak se mi líbí.“

-, „Mám doma Barbínu do vody... Jo a taky látkovou, ale ta moje má růžové šaty, proto se mi tadle moc nelíbí.“

-, „S Barbienou, protože je nejlepčí.“

-, „Holčičky, kluci si hrajou s auty, stavebnicemi, s knížkami ...“

#### 2.) Filip (6,5 let)

☺ „Jéžiš, já nevím. Já si s panenkama nehraju.“

DOBŘE, TO NEVADÍ, ŽE NEHRAJEŠ, ALE KDYBY SES PŘECI JEN MUSEL ROZHODNOUT MEZI TĚMIHLE ČTYŘMI, KTERÁ BY SE TI LÍBILA NEJVÍCE?

„No tak nejvíce se mi líbí ta Barbína, protože má dlouhý vlasy.“

A CO KDYBY JE MĚLA KRÁTKÉ?

„Kdyby je měla krátké, tak ne.“

AHA, DOBŘE A LÍBÍ SE TI NA NÍ JEŠTĚ NĚCO?

„Už nic jinýho se mi na ní nelíbí.“

☹ „Eeehmm... miminko...“ A PROČ? „Protože má dudák.“

A KDYBYCH JÍ HO VYNDALA?

„Jé, tak tam má srandovní díru. Tak teď se mi nelíbí už vůbec.“

-(smích, úšklebek) nemám doma žádnou panenku

ANI TVÍ SOUROZENCI NE?

„No paní učitelko, ty jsou ještě starší než vy, takže taky ne“. (smích)

-, „S žádnou.“

-, „Holky, hlavně velká Natálka.“

- „Kluci si spíš hrajou s plyšákama než s panenkama.“

### 3.) Luka (6 let)

☺ „Ehmmmm ... já jsem kluk ale ... No nejvíc se mi líbí Ken, protože má krásný černý oblečení a má hezký hnědý vlasy. Ta Barbína se mi s ním ale nelíbí ... Jen on!“

☹ „No přece ty všechny ostatní ...“

A KDYBY SES MĚL ROZHODNOUT JEN PRO JEDNU?

„Tak ta látková a její oblečení se mi nelíbí.“

– „Já nemám žádnou, ale sestra má Barbíny.“

– „TSSS (smích a rozhození rukou) ... s ani jednou!“

– „Moje sestra, kluci si hrají s Ninjago a s autama.“

### 4.) Terezka (5,5 let)

po příchodu a pohledu na panenky: „Fuuuuj, já nesnáším panenky.“

A PROČ JE NASNÁŠÍŠ?

„Protože si s nima nehraju.“

☺ „Barbína, protože má krásný šaty s jahůdkama a krásně dlouhý copánek. Taký se mi líbí, že má růžovou barvu na vlasech. I ten ženich se mi líbí.“

☹ „Miminko, protože má v puse divnou díрку. Eeeehhh, radši mu dám ten dudák.“

Nad další položenou otázkou Terezka přemýšlí a podívá se směrem na panenku – starší holčičku a vidí, že panenka na ní kouká: „Jééé, nečum na mě!“ *A prudkým pohybem ji otočí.*

– „No to určitě ne!!! Žádnou panenku nemám. Mamka mi ji nekupuje, protože ví, že je nemám ráda.“

– „S Barbínou... já nevím, asi bych jí převlékala šaty.“

– „Kája a Natálka.“

– „Kluci si hrajou s ženichama.“

### 5.) Natálka (5 let)

☺ „Ta Barbína, protože má krásný šaty, boty, vlasy a hezký namalovaný modrý oči.“

☹ „Miminko (stydlivě krčí rameny) ... tam se mi oči nelíbí.“

– „Mám doma Barbíny, ale ne tak hezký.“

– „S Barbínou, vařila bych jí a převlíkala jí.“

– „Holčičky a kluci s autama.“

### **6.) Sára (6,5 let)**

☺ „Líbí se mi nejvíc Barbie, hlavně ty její vlasy, šaty, a že tam má muže.“

☹ „To miminko, má totiž divný tvar očí a kalhoty má ošklivý ... I tu čepici.“

A BEZ ČEPICE BY SE TI LÍBILO?

(zakroucení hlavou) „I bez čepice se mi nelíbí.“

– „Doma mám panenku látkovou, miminko, Barbínu, ale Kena ne.“

„S Barbínou a s Kenem... No znáš to ... od malička do většího, jak se vzali a měli miminko.“

– „Holčičky, kluci s autama a Bakuganama.“

### **7.) Natálka (6 let)**

☺ „Miminko ... Hlavně to jeho oblečení.“

☹ „Látková ... Nelíbí se mi, že je to plyšák.“

– „Mám doma 4 miminka a Barbíny, ale bez ženicha, mám jen kluka.“

– „S miminkem ... Chtěla bych ho převlíkat, nandávat mu čepičku, vozit ho v kočárku.“

– „Moje ségra a holčičky.“

– „Kluci ne, protože jsou to kluci ... Ty si hrajou s autama a mají album.“

### **8.) Adélka (5 let)**

☺ „Líbí se mi miminko, protože je hezky malé, má malou hlavičku. Já mám moc ráda miminka.“

☹ „Ta látková, protože je látková. S jinou hlavou by to bylo lepší. Oblečení má ale hezký. Na chalupě si s nima, ale hraju. Já mám takovouhle, ale velkou, tak to by mohla být máma a dítě.“

– „Barbíny mám jen a tu látkovou, ale na chalupě.“

– „S miminkem, vozila bych ho v kočárku, hrála bych si s ním.“

– „Holky, ale kluci taky můžou i s Petshopákama, ale víc si hrajou s Gormitama.“

### **9.) Martínek (6 let)**

☺ „Hmmm. To je hrozně těžký, jsou to samý holky a jeden kluk.“

TO JE PRAVDA, ALE KTERÝ Z NICH TI PŘIJDE NEJHEZČÍ?

„Miminko... prostě se mi líbí.“

A CO PŘESNĚ SE TI NA NĚM LÍBÍ?

„Dudák a má legrační kebuli.“

☺ „Látková ... “ PROČ? „Oči, má divný oči.“

- „Barbíny ... “ (Maminka ale říkala, že mají právě i tu látkovou.)

- „S miminkem... Učil bych jí chodit, kotrmelce dělat, sundávat jí dudák.“

- „Holky, ale kluci taky můžou, ale víc si hrajou s autama, Pokémonama a Gormitama.“

### **10.) Lucinka (6 let)**

☺ „Barbína... ty její vlasy a šaty.“

☹ „Miminko, nelíbí se mi oči, jsou takové jako fialové. Kdyby mělo jiné oči, tak se mi líbí.“

- „Takovouhle nemám ani jednu ... Mám jen Barbíny, miminko a látkovou.“

- „s touhle (ukázala na látkovou panenku) ... nevím jak ...“

- „Holky s Barbínama, miminkama a koňma. Kluci si s panenkama nemůžou hrát ...“

A S ČÍM SI HRAJÍ?

„Už nevím s čím.. s klučíčkama věcma prostě.“

### **11.) Tomášek (6 let)**

☺ „Miminko, protože má velkou hlavu, oči a má dudlík.“

☹ „Barbie, jsou moc mladý a mají malý nosy.“

- „Nemáme panenky doma ...“ (má jen bratra)

- „S miminkem... Krmil bych jí a houpal bych jí, hladil jí, a kdyby brečela, tak bych jí dal dudlík.“

- „Jen holky, kluci ne, ty si hrajou s autama drsnýma ...“

### **12.) Patrik (6 let)**

☺ „Jedinou, kterou bych mohl přežít je Barbína s Kenem. Bez něj ne. Kluk totiž není jen pro holčičky a má navíc hezký oblečení.“

☹ „To mimino ... Není to pro ty, který půjdou do školy a jsou to kluci

- „Máme panenku, maminka jí má... Ale už nevím jakou.“

- „Se žádnou... Možná s Kenem někdy ... Chodil by po horách, procházel bych se s ním, uklouzne, zakopne.“

- „Holky a máma.“

„To jsem právě nikdy nevěděl, jestli kluci můžou taky.“

### 13.) Adámek (5,9 let)

☺ „Miminko ... Protože je roztomilý a hezký ... Můžou se vozit v kočárku.“

☹ „Látková ... Protože má tydle šaty ... Bez nich by se mi líbila.“

- „Ne, nemáme.“

- „S miminkem... Normálně... Krmil, choval, vozil.“

- „Holčičky si hrajou s panenkami ... Kluci ne, těm se nelíběj ... My si hrajeme s kartama a legem.“

### 14.) Filípek (5 let)

☺ „Látková... Ta je hezká ... Je to takový plyšák a ty máme všichni rádi.“

☹ „Miminko, protože kluci nemají rádi miminka.“

- „Doma mám jen plyšáky, žádnou panenku.“

- „S látkovou- tancovala by semnou a krmil bych ji.“

- „Jen holky ... Kluci ne ... Ty to nebaví... Ani Fida (spolužák) to nebaví.“

### 15.) Matěj (6 let)

☺ „Barbína ... Šaty, dlouhý vlasy a růžová barva.“

☹ „Všechny se mi líbějí, ale když to musí být, tak ta starší holčička. Nelíbí se mi díky tomu kožichu. S jinýma šatama by se mi líbila.“

- „Máme látkovou, Barbínu i miminko.“

- „S Barbínou ... To nevím jak.“

- „Moje Kačka“. (sestra)

- „To nevím, jestli kluci taky.“

### 16.) Michal (5,5)

☺ „Ehmmm.. Ken s Barbínou ... Mně se líbí kravaty, šaty a culíky ... Ta Barbína má hezky červený tvářičky a Ken má hezkou pokožku.“

☹ „Tahle starší... Nemám rád lesklý boty a chlupatý oblečení. Bez toho oblečení by se mi líbila.“

- „Ne, nemáme.“

- „S Kenem a Barbie ... Jako rodina... Hádali by se a pak tulili se, podávali by si ruce k narozeninám... Kdyby byla nemocná, tak on by ji opatroval... Vozil jí v autě a dělal stojku... Třeba se i pusinkovali ...“ (stydlivý smích)

- „Holky, kluci ne, nelíbí se jim to... I když kluci vlastně taky - mně se to líbí.“ ☺

### **17.) Janinka (6 let)**

☺ „Ta starší... Má hezký vlasy ...“

☹ „Nelíbí se mi... Hmm.. Látková, protože je hodně rozcuchaná.“

-„Mám doma látkovou, starší panenku a Barbíny ... Ale ne takové, jako máte vy.“

-„Se starší ... Chodila bych s ní, hýbala bych jí ručičkama.“

-„Já se ségrou. Kluci ne, ale nevím proč ne.“

### **18.) Dominika (6,5 let)**

☺ „Ta starší ... Líbí se mi v tom, jak je oblečená ... Ten klobouk a kytičky na něm a mašličky.“

☹ „Tadle hadrová. Protože se mi nelíbí panenky, které jsou plyšové.“

-„Mám Barbíny a Kena.“

-„Chtěla bych si hrát s tou starší, ale nevím, jak se s ní hraje, já si vždycky hrála jen s malými.“

-„Holky, ale kluci taky můžou, třeba Míša ze školky si hraje s panenkama.“

### **19.) Honzík (5 let)**

☺ (protočil oči) „Achjo... Mno já nevím... ehm... hmmm ... tak Barbína a Ken,no. Mají hezký šaty.“

☹ „Tahle (látková) ... Nelíbí se mi, že nemá normální boty.“ (protočení očí)

-„Máme hodně...Jen samá miminka.“

-„Hrál bych si s Barbínkou a já nevím, jak... asi bych je převlíkal??“

-„Holky, ano a kluci můžou taky.“

### **20.) Mareček (6 let)**

☺ „Mno.. Barbínka s Kenem. Barbínka má hezkou sukni. Kdyby měla jinou, tak už se mi nelíbí.“

☹ „Nelíbí se mi asi ta látková ... Má hnusný vlasy ... Černý vlasy by se mi líbily víc.“

-„Ne, nemáme.“

-„S Barbínama ... Hezky bych si s nima hrál... Na rodinu.“

-„Panenky jsou pro holky, kluci si s nimi nehrajou.“

### 21.) Pepa (5 let)

☺ „Líbí se mi látková ... Protože má nádhernou sukni a hezký boty.“

☹ „To je jasný ... Barbína ... má hrozný vlasy, šaty a boty, taky ne že je namalovaná. S krátkýma vlasama by se mi líbila.“

- „Panenky doma nemáme.“

- „S látkovou ... Házel bych jí po zemi a nerozbila by se.. Chodil bych s ní do postýlky.“

- „Holčičky, ale kluci taky můžou.“

### 22.) Eda (6 let)

☺ „Nejvíc se mi líbí Barbína s Kenem, protože jsou hezký. Mají i hezký oblečení.

Kdyby neměli tohle oblečení,

tak se mi nelíbí.“

☹ „Ta látková...není hezky oblečená.“

- „Ségra má Barbínu.“

- „Hrál bych si s Barbínou a s dalšíma jejíma kamarádama.“

- „Holčičky si s nimi hrají v pokojíčku. Kluci ne, ty zajímají auta.“

### 23.) Vojtík (6 let)

☺ „Barbína s Kenem kvůli šatům, nic jinýho se mi na nich nelíbí.“

☹ „Ta hadrová .... Protože má veliký obličej a oči moc daleko od sebe. S lepším obličejem ano.“

- „nemáme“ (smích)

- „S Barbínou... Na svatbu a chodili by tam, jak je učí tancovat.“

- „Holčičky i kluci jo.“

TŘÍDA ŽABIČKY, MŠ SLUNÍČKO POD STŘECHOU, PRAHA

### 24.) Tomášek (6 let)

☺ „Barbínka s Kenem, protože je hezká a mají oba pěkné šatičky.“

☹ „To miminko ... Je takové divné, má divná očička.“

- „Máme Barbínky a miminko.“

- „Pohrál bych si s látkovou, ale nevím jak ... “

- „Holčičky a kluci? Jo taky.“

### **25.) Honzík (7 let)**

☺ „Líbí se mi Ken, ale bez Barbíny. Má pěkný oblečení, sako, kravatu a košili.“

☹ „Miminko... Vůbec se mi nelíbí a nechci se na něj dívat. Nelíbí se mi hlavně obličej a dudlík.“

- „Nemáme, nemám sestru.“

- „s Kenem ... pohyboval bych mu rukama a nohama... mluvil... a taky by byl náměsíčný.“

- „Jen holčičky můžou.“

### **26.) Evička (6 let)**

☺ „Barbína s Kenem.. Mají hezké šaty, boty, jahůdky na šatech, obličej, hezký bílý zoubky, oči a pusa hezky namalovaná. S jinými šaty by se mi nelíbili.“

☹ „Látková, protože je celá modrá, kdyby měla jinou barvu šatů, tak ano.“

- „Mám Barbínu, ale bez Kena, miminko, starší panenku i látkovou, s tou si hraju hodně ... Takže všechny, jen ne stejné.“

- „S Barbínama ... ženili by se a žili by pak hezky.“

- „Já a jiné holčičky. Kluci taky můžou, ale jen dospělí. Třeba jako můj táta, ten si semnou hraje s panenkama.“

### **27.) Tomášek (6,4 roků)**

☺ „Líbí se mi Ken bez Barbíny ... Ale možná i oba ... Hlavně šaty. S jinými by se mi nelíbili.“

☹ „Starší panenka, protože má růžové oblečení. Kdyby měla jinou barvu šatů, tak se mi líbí.“

- „Máme Barbíny na skříní.“

- „Taky s Barbínama... Chodil bych s nima do parku.“

- „Sestra, ale až moc ... No a jiné holky.“

- „Fakt můžou, ale já moc ne, i když jednou jsem kluka dával čůrat.“

- skupina B (děti z mateřské školy U Zámku v Chlumci nad Cidlinou)

### **1.) Tomášek (7 let)**

☺ „Tahle ta...“ (ukázal na Barbie)



„No, že se směje, je krásná, že mají krásný vlasy“

☹ „Tadycťa...“ (látková)

„Boty se mi nelíbí a nemá krásnou čepici, s jinými by se mi líbila...“

- „Doma nemám žádnou panenku, mám jen bratra.“

- „S Barbínou.“

- „Já nevím... hejbal bych jí s rukama... a... už nic.“

- „Hrajou si s nima hlavně holčičky ze školky, ale já s Pavlíkem si hrajeme s nima.“

## **2.) Ondra (6 let)**

☺ „Tahle ta starší. Líbí se mi, že má hezký boty... že má na sobě takový růže ... To oblečení je nejlepší.“

☹ „Miminko... protože má takovou ... ehh... má divnou hlavu ... a je taková trošku do černa.“

- „Nemám doma žádné panenky. Nemáme s bráškou žádnou holku doma.“

- „S touhle látkovou... pže má takový hezký šaty.“

- „Že bych se s ní ženil a že bysme s ní měli miminko.“

- „Hrajeme si s panenkami ve školce všichni. I kluci, i holky.“

## **3.) Kačenka (5,9 let) – hodně stydlivá, proto má odklad**

☺ „Starší... Nelíbí se mi na ní tadycťo“ (ukazuje na průhledný rukávy)

☹ „Látková ... nelíbí se mi její šaty a vlasy ...“

- „Mám Bárbíny, miminko, to hodně vozím v kočárku ... a hraju si s nimi úplně sama.“

- „Hrála bych si s touhle Barbínou v domečku.“

- „Holčičky a kluci taky můžou, ale můj táta si s nimi nehraje.“

## **4.) Andrejka (6 let)**

☺ „Miminko ... líbí se mi na něm všechno... dudlík, ponožtičky a tydle kalhoty.“

☹ „Líběj se mi všechny ... no, tak takhle modrá (látková) ... Nelíbí se mi to, že má látkový botičky.“

- „Mám doma 3 miminka a hraju si s nima jednoduše ... že si třeba vezmu kočárek a třeba si tam dám přikrývku a přikryju si je.“

- „S tou starší. Že bych ji třeba chovala a dávala jí nakrmit a třeba ji dávala i spinkat.“

- „Holčičky a kluci si taky můžou hrát, ty hrajou táty, anebo s Kenem.“

### **5.) Elenka (6 let)**

☺ „Barbie... že má dlouhý vlasy upletený a že je má růžový a má hezký šaty. Ten Ken se mi taky líbí.“

☹ „Ta vzadu (miminko). Že má takový šedivý obličej.“

- „Mám doma látkovou panenku akorát růžovou. Taky mám Barbíny, miminka a velký panenky od Ježíška. Hraju si s nima sama, protože brácha si semnou s nima nehraje ... je totiž pořád ve škole.“

- „Hrála bych si se starší. Převlékala bych jí.“

- „Holčičky si hrajou s panenkama a kluci s autama. Ale s panenkami taky můžou, třeba od nás Pavlik, taky je předškolák, ten si s nima hraje furt. Prostě pořád, ještě víc než holčičky.“

### **6.) Lucinka (6 let)**

☺ „Ta starší... ty vlasy ... “

☹ „miminko ... nevím...oč ... a už nic...“

- „Mám doma Barbíny.“

- „Asi bych si hrála s Barbínou. Převlékala bych je, mám doma hodně převlečků.“

- „Holčičky si hrajou s Barbínama, ale můžou třeba i s autama. Kluci si hrajou s dinosaurama třeba, ale taky s panenkami občas.“

### **7.) Nelinka (5 let)**

☺ „Barbínka, protože je mám doma a líbí se mi, jak má dlouhý vlasy i ten Ken se mi líbí.“

☹ „všechny se mi líbí...No tak látková...že má pruhované tělo a botičky.“

- „Mám doma miminko, Barbínu a Červenou Karkulku a hraju si s nima se sestrou, ta má 3 roky a je tady semnou ve školce.“

- „S Barbínkou. Hrála bych si s ní se sestrou v domečku, a že je bouřka a musí se schovat.“

- „Kluci si hrajou se Spidermanem, Gormitama a autama. Ano, s panenkami taky můžou. A holčičky s panenkama, s Barbínou, v pokojíčku, se stavebnicema a s kuličkovou, to je taková hra, kde se na desce kutálí kulička, a musíte se trefit do dírky.“

### **8.) Lukášek (5 let)**

☺ „Barbína ... ehh ... jak má krásný šaty a jak má culík a boty.“

☹ „látková ... protože nemá krásný boty a šaty.“

-„, Panenky nemám doma, nemám ani sourozence“

-„, Hrál bych si s Barbínou... no tak jak se má ... převlíkal bych jí doma.“

-„, Holky si hrajou s Barbínama a holčičíma autama, panenkami a kuchyňkou. Kluci si hrajou s chlapama (Kenama), s autama, s letadlami a bagrem.“

### **9.) Pavlík (6,5 let)**

☺ „Tahlecta Barbína ... Líbí se mi, že má ty růžový vlasy do toho culíku...a ještě šaty a boty.“

☹ „Látková...protože je taková...(škleb) ...plyšová... a není jako ty ostatní jakoby a nemá hezký vlasy.“

-„, Ano, mám...Blooms, Stella, Lailu, a pak normální Keny a Barbíny. Jo a jedno hrozně malinký miminko“

-„, S tou starší, s Barbie a s Kenem a s miminkem... s tou plyšovou ne, protože je prostě plyšová. Že bych si s nima hrál na rodinu a že bych na ně mluvil.“

-„, Holčičky si hrajou s Barbínkami a miminkami a panenkami v kuchyňce. Kluci s legem, autama a robotami. Kluci si s panenkami nehrajou ... jenom ňáký... třeba já si s nima hraju, no.“

### **10.) Ada (5 let)**

☺ „Tohle miminko, protože mám doma malýho brášku a mám ho moc ráda. Tahle panenka mi ho připomíná.“

☹ „Látková...nemám ráda látkové věci.“

-„, Mám Barbíny i Kena, miminko a panenku ještě větší než jsem já. Látkovou mám taky, ale jinou barvu, a pak mám taky trochu látkovou, ale to má jen látkový tělo, ale hlavu a nohy má normální...A taky mám sadu Monsterhigs.“

-„, Chtěla bych si pohrát s miminkem. Hrála bych si s ním hezky. Dobře. Vozila bych ho v kočárku, Krmila ho a přebalovala.“

-„, Holčičky si hrajou s panenkami, hlavně moje kamarádky ze školky. I kluci si můžou hrát s panenkami, třeba Adámek si s nimi hraje.“

### **11.) Tereзка (6 let)**

☺ „Látková se mi líbí, protože má takový vlásky. Taky se mi líbí ty šaty a obličej a taky boty a kratásky.“

☹ „Miminko, protože má takový fialový oči.“

- „Mám doma látkovou, Barbínu a Kena.“

- „Zase bych si vybrala tu látkovou. Asi bych jí chovala a dávala jí napít a jíst a dávala bych jí různý oblečení.“

- „Holky si hrajou s panenkama a kluci jen ty, co je nemají doma a ty co jsou malý. Velký ne, třeba tátové ne.“

### **12.) Karolínka (6 let)**

☺ „Miminko ... že se můžou vozit v kočárku.“

☹ „Látková...no ... protože nemám ráda látkový panenky.“

- „Mám Barbínku a ještě š miminka, ale jiné.“

- „Vybrala bych si Barbínku...no...hrála bych si, že je jako v parku. A taky že jde na zámek, podívat se na prohlídku nebo na bál.“

- „Asi holčičky si hrajou s panenkama. Kluci jen občas.“

### **13.) Pavlík (6,5 let)**

☺ „No ... to se mi líbí nejvíc tajhla (starší). Líbí se mi že, zavírá oči, to žádná jiná z těchlech neumí.“

☹ „Látková ... Protože je taková ... má špatný oblečení ... takový oblečení se mi nelíbí.“

- „Nemám ani jednu“

„No ... tuhleťu vždycky (starší) ... že by jako spala a taky by se nasvačila, šla si pohrát a šla zas spinkat.“

„No, holčičky si hrajou s panenkama a kluci zase s autama.“

**MŮŽOU SI I CHLAPEČCI HRÁT S PANENKAMI?**

- „No ... někdy občas jo ... ale není to vždycky“

**PO POHRÁNÍ SI S MÝMI PANENKAMI, MÁ OD MAMINKY TAKÉ SLÍBENOU PANENKU.**

## Příloha č. 2

- **panenky - hračkářství**

„Dobrý den, mohla bych Vás poprosit o Vaši pomoc? Ke svému výzkumu do bakalářské práce bych potřebovala zjistit, jaké panenky se prodávají nejvíce a jaké nejméně. Mohla byste mi o tom něco povědět? Nevadilo by Vám, kdybych si panenky vyfotila?“

- **Sparkys, dům hraček Palladium Praha**

- v tomto obchodě se z Barbín nejvíce prodávají Monster High a Winx a nejméně ty klasické, na které jsem odmalička zvyklá
- z miminek se nejvíce prodávají Baby Annabell a BABY born, zkrátka o ty s nejvíce funkcemi
- nejmenší zájem je o napodobeniny BABY born bez funkcí
- látkové panenky jsem v celé prodejně našla dvě
- panenky starší byly strašně drahé, proto je možná ani lidi nekupují
- nejvíce mě překvapilo, že se nám žádné panenky nelíbily (mají ošklivé, nepřirozené obličej)





### Ostatní prodávané:





- **Sparkys Dárky OC Nový Smíchov**

- zde prodávají jen Barbíny

- **HM STUDIO - hračky - Obchodní centrum Nový Smíchov**

- v tomto obchodě se nejvíce prodávají jakékoli Barbíny (největší zájem je o mořskou pannu a pak o Monster High ), o miminka je zájem malý a pokud jde o ně, tak nejvíce vybírají panenku Chou-Chou



### Příloha č.3

- **panenky v mateřské škole skupiny A**

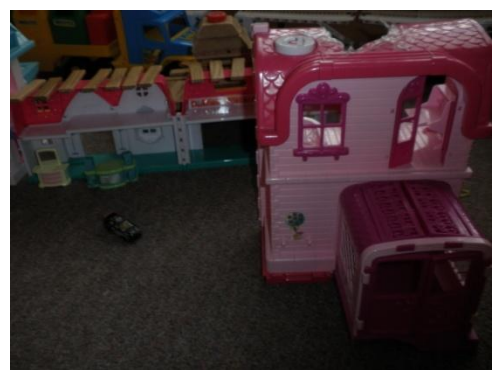
SEZNAM PANENEK, KTERÉ VLASTNÍ TŘÍDA ZAJÍČKŮ V MŠ SLUNÍČKO POD STŘECHOU

- **BARBIE- mořská víla**
  - v mš mají víc Barbín a Kenů než miminek
  - mini Barbíny, děti Barbín





- LEGO PANENKY







- PANENKY - panenka starší s hadrovým tělem, ale umělými končetinami a hlavou
- miminko s hadrovým tělem



- velká, celá látková



- hlava s rameny- k účelu námětových her ( Na kadeřnictví ...)



VŠECHNY PANENKY JSOU VE VELMI ZNIČENÉM A ZANEDBANÉM STAVU

Příloha č. 4

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta**

**M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její  
obhajobou**

**Závěrečná práce:**

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

podpis žadatele:

### **Evidenční list**

Souhlasím se zapůjčením své bakalářské práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto bakalářskou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:      Fakulta / katedra:      Datum vypůjčení:      Podpis:

---